

Edson de Souza Almeida

**ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO:
POR UMA CIDADANIA DA PRÁXIS**

Dissertação a ser apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação na área História, Filosofia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira.

Campinas

2011

© by Edson de Souza Almeida

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Almeida, Edson de Souza, 1970
AL64e Ensino de filosofia no nível médio : por uma cidadania da
praxis / Edson de Souza Almeida. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 2. Cidadania. 3.
Filosofia -Estudo e ensino. 4. Praxis (Filosofia). I. Silveira,
Renê José Trentin. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

11-154/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em ingles: The teaching of philosophy at school : to a praxis citizenship

Palavras-chave em inglês:

Antonio Gramsci, 1891-1937

Citizenship

Philosophy – Study and teaching

Praxis (Philosophy)

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Renê José Trentin Silveira (Orientador)

José Luís Sanfelice

Marcos Francisco Martins

Data da defesa: 16-06-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: profedalmeida@ibest.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Ensino de Filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis

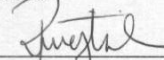
Autor: Edson de Souza Almeida

Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

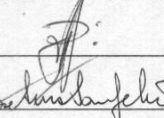
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Edson de Souza Almeida, sob a orientação do Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16 / 06 / 2011

Assinatura:

 (Orientador)

COMISSÃO JULGADORA:




CAMPINAS

2011

Dedico este trabalho aos meus pais: José, sempre solícito às necessidades dos filhos, e Maria Belarmina, sempre presente, a maior incentivadora da educação que eu conheci. Sem dúvidas, meus maiores mestres.

Aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Renê Trentin por ter aceitado me orientar desde o início nesse grande projeto de minha vida. Também por sua compreensão e generosidade perante as minhas dificuldades e limitações durante o processo de elaboração da dissertação, fruto de meus sonhos e expectativas na ciência, na filosofia, no trabalho e na vida.

Agradeço também aos professores José Luís Sanfelice (UNICAMP) e Marcos Francisco Martins (UFSCar) por aceitarem pronta e generosamente participar das bancas de qualificação e defesa deste meu trabalho e, sobretudo, por suas preciosas e enriquecedoras avaliações e sugestões.

À Faculdade de Educação da Unicamp e, em especial, ao grupo de pesquisas PAIDEIA, pelo acolhimento de meu projeto de pesquisa. À solicitude e generosidade de professores e funcionários desta faculdade.

Aos meus amigos professores da escola estadual “Profª. Elza Facca Martins Bonilha” e aos companheiros da APEOESP, subsele de Jundiaí, sempre incentivadores e confiantes no meu trabalho e na minha pesquisa.

À minha amiga Giselda Valles, com a qual sempre partilhei ideias, discussões políticas e educacionais no sentido de uma escola de qualidade e transformadora para os filhos dos trabalhadores e para nós, professores da rede pública estadual.

À minha amiga Geralda Dias, pelos incentivos e pela valiosa contribuição em vários momentos da escrita e revisão da dissertação.

Aos supervisores de ensino responsáveis pelo programa Bolsa Mestrado da Diretoria de Ensino de Jundiaí pela solicitude e compreensão nas dificuldades que tive em cumprir com os prazos legais estabelecidos durante o processo de elaboração e conclusão da pesquisa.

“Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2004b, C 12, p. 50).

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar o papel do ensino de Filosofia na formação dos estudantes para o exercício da cidadania, visto ser este preparo a principal justificativa para a recente reincorporação da disciplina em caráter obrigatório no currículo das escolas de Ensino Médio. Para tanto, optamos por uma abordagem histórica da noção de cidadania, partindo da Antiguidade grega, passando pela Época Moderna, com destaque para as formulações de Hobbes e Locke, e culminando com a análise de como ela se manifesta atualmente nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir do final dos anos 1990. Esta análise debruçou-se prioritariamente sobre os seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988; a LDBEN (Lei nº 9394/96), que estabelece as novas bases do que seria uma educação para a cidadania; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); as Orientações Curriculares Nacionais, entre outros. Procuramos demonstrar que tais políticas não proporcionam aos educandos uma efetiva emancipação, posto que se baseiam em uma concepção individualista da cidadania, a “cidadania nova”, proposta pelos ideólogos do neoliberalismo e voltada à satisfação dos interesses e necessidades do capital. Em contraposição a essa concepção, tentamos apresentar um outra, baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, mais precisamente nas contribuições de Antonio Gramsci, a qual denominamos “cidadania da práxis”. O ensino de Filosofia, a nosso ver, pode favorecer o preparo do jovem para essa cidadania, o qual, dentro do espaço escolar, deve contar com a participação decisiva do professor, que se destaca como um intelectual próximo das massas e, portanto, como potencial mediador de um processo didático-pedagógico contra-hegemônico, constituído a partir de um novo princípio educativo que não dicotomize trabalho intelectual e trabalho manual, possibilitando às classes subalternas a educação de si mesmas na arte de governar, como propôs Gramsci. Para tanto, o aluno deve se constituir como novo sujeito histórico capaz de elaborar uma concepção de mundo crítica, consciente, de ser participante na construção da história do mundo e de guiar-se a si mesmo, sem aceitar de modo passivo e servil aquilo que constituirá e definirá sua própria personalidade.

Palavras-chave: cidadania; ensino de Filosofia; práxis; Antonio Gramsci.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the role of philosophy teaching in the formation of students for citizenship, therefore this is the main justification for the recent reincorporation of this required subject in the curriculum of secondary schools. To this, we opted for a historical approach to the notion of citizenship, from the Greek antiquity, through the Modern Era, with emphasis on the formulations of Hobbes and Locke, and culminating with an analysis of how it manifests itself today in Brazilian educational policies, especially from the late 1990s. This analysis leaned at primarily on the following official documents: the Constitution of 1988, the LDBEN (Law nº. 9394/96) down new foundations for what would be an education for citizenship: the National Curriculum Parameters (PCN); Supplemental Educational Guidelines for National Curriculum Parameters (PCN+); National Curriculum Guidelines, among others. Demonstrate that such policies do not provide to learners an effective emancipation, since it is based on an individualistic conception of citizenship, the "new citizenship", proposed by the ideologists of neoliberalism and focused to satisfying the interests and needs of the capital. In contraposition to this conception, we have tried to show another one, based on the assumptions of historical and dialectical materialism, more precisely in the contributions of Antonio Gramsci, which we call "praxis of citizenship". The teaching of philosophy, in our view, can help prepare the young for such citizenship, which, in the school environment should have the decisive role of the teacher who stands out as an intellectual close to the masses and, therefore, as potential mediator of a didactic and pedagogic process counter-hegemonic, composed, from a new educational principle that don't dichotomized intellectual job and manual labor, enabling the lower classes an education by themselves in the art of government, as propose Gramsci. For this, the student should it be a new historical subject able to develop a criticize conception of the world, conscious, to be part in the production of the history of the world and guide itself, without accepting passively and servile what will constitute its personality.

Keywords: Citizenship; Teaching Philosophy; Praxis; Antonio Gramsci.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I – A CIDADANIA NA PERSPECTIVA LIBERAL BURGUESA	6
1. A cidadania na antiguidade clássica	6
2. A cidadania na Época Moderna	8
3. Uma outra concepção da cidadania	20
II – A CIDADANIA NA LDBEN DE 1996.....	34
1. A cidadania na Constituição Federal de 1988 (CF-1988).....	34
2. A cidadania na LDBEN	39
3. A cidadania na Resolução CNE/CEB Nº. 03/98 e no Parecer CNE/CEB Nº. 15/98 ...	50
III – CIDADANIA DA PRÁXIS E O PAPEL DA ESCOLA NO SEU ENSINO	70
1. A cidadania no contexto da discussão da política educacional brasileira.....	74
2. A escola como instrumento para a formação para a cidadania.....	88
3. O papel da escola na luta pela transformação da realidade	95
IV – ENSINO DE FILOSOFIA E CIDADANIA.....	101
1. Ensino de Filosofia como requisito para o exercício da cidadania nos documentos Oficiais.....	101
1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)	103
1.1.1. Conhecimentos de filosofia nos PCNEM.....	105
1.1.2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia segundo os PCNEM.....	111
1.2. Os PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio	120
2. Ensino de Filosofia e cidadania numa outra concepção	141
3. Ensino de Filosofia e cidadania da práxis.....	160
CONCLUSÃO.....	167
REFERÊNCIAS	177

INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se relata teve por objetivo principal analisar e discutir a relação do ensino de Filosofia no nível médio com a formação dos jovens para o exercício da cidadania. Com efeito, a disciplina tem sido reincorporada à grade curricular do Ensino Médio como matéria obrigatória, sob a justificativa de que tal reincorporação se faz necessária para a referida formação.

A escolha desse objeto se deve principalmente ao fato de a cidadania ser, na atualidade, uma das principais questões a serem enfrentadas pela sociedade brasileira. É pelo exercício da cidadania, isto é, de uma certa concepção de cidadania, que cada um deixa de ser simples indivíduo particular para tornar-se ator social, ou seja, o indivíduo deixa de ser mônada e passa a ser cidadão, membro de uma coletividade que abarca a esfera pública e a esfera privada das relações sociais, constitui-se como ser político em relação à totalidade da sociedade.

A realidade social em que vivemos, por outro lado, demonstra que a questão da cidadania é muito mais complexa, uma vez que nem todos os indivíduos conseguem exercê-la efetivamente; isto é, o tipo de cidadania vigente em nossa sociedade não garante a todos o exercício dos direitos civis, políticos e sociais que deveriam advir dessa cidadania. Segundo o nosso entender, como pretendemos demonstrar ao longo dessa dissertação, isso se deve ao fato de ser esta sociedade fundada na propriedade privada e na luta de classes e marcada, portanto, por profundas desigualdades que se refletem também no grau de acesso aos referidos direitos. Nesse contexto, a noção de cidadania adquire um caráter ideológico no sentido de que visa a apresentar como universal e homogênea uma realidade que, muito ao contrário, é fragmentária e permeada por contradições, ocultando o fato de que sem a alteração dessas circunstâncias o exercício da cidadania não será igualmente possível a todos.

Essa questão, por outro lado, é muito complexa, pois as características da cidadania na atualidade são muito amplas e diversificadas. Podemos falar, por exemplo, em direitos de cidadania política, econômica e social a partir de diversos pontos de vista: das mulheres, das crianças, dos negros, dos homossexuais, dos sem-teto, dos sem-terra, dos trabalhadores em geral etc. Diante dessa constatação é que elegemos como objeto dessa pesquisa a educação. Esta, por sua vez, também é por demais complexa e tem as suas especificidades. Propomo-nos, por isso, a delimitar e a problematizar nosso objeto de pesquisa a partir da forma como a cidadania é tratada

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, mais especificamente ao papel por ela atribuído ao ensino de Filosofia na formação para a cidadania.

Apesar de a LDBEN fixar como uma das finalidades da Educação Nacional “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º), na prática esses objetivos não se realizam igualmente para todos os estudantes. Para a maioria trata-se de uma cidadania apenas formal, fundada em uma igualdade também formal, expressa em termos exclusivamente jurídicos (de “direitos e deveres”). Nesse sentido, constitui-se numa cidadania abstrata para os membros das camadas dominadas e que se efetiva concretamente apenas para os membros da classe dominante.

Considerando que, tal como está posta na forma da lei, a cidadania não emancipa efetivamente os jovens, é que nos propusemos a discuti-la, problematizando-a à luz do legado de Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano que produziu uma vasta obra política, cuja principal herança intelectual foram os “Cadernos do Cárcere”, seus escritos filosóficos e políticos realizados durante o período em que fora feito prisioneiro pelo regime fascista instaurado em seu país.

Por partirmos de uma perspectiva marxista e por ser a educação nosso principal foco de interesse, essa pesquisa procurará se basear nos princípios da “pedagogia histórico-crítica”, tal como formulada por Saviani (2005). Entendemos que essa concepção da educação, por inspirar-se no materialismo histórico dialético, é a mais adequada para fundamentar a crítica à concepção liberal-burguesa da educação e da cidadania, bem como para apontar uma direção epistemológica e política que conduza à superação dessa concepção por uma outra comprometida com a formação dos jovens para uma “cidadania da práxis”, entendida como a consciência de sua condição de sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade em que vivem.

A educação, na perspectiva histórico-crítica, é vista como terreno de luta no qual se defrontam a classe burguesa e as classes subalternas. De fato, a hegemonia burguesa não se efetiva somente pelo domínio e posse dos meios de produção por parte dessa classe, mas também pelo complexo equilíbrio que existe entre a estrutura e a superestrutura. Se a superestrutura é, em última instância, determinada pela estrutura, essa determinação não é absoluta, unilateral, mecânica. Gramsci percebeu que, para manter o aparato do Estado, a classe dominante tem que conquistar também a hegemonia política e cultural, isto é, tem que formular e sedimentar o consenso das outras classes sociais em torno de seus interesses e, nesse sentido “[...] seria

possível dizer, que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, C 6, § 88, p. 244).

Durante a pesquisa constatamos que a escola, enquanto espaço e instituição social integrante da “sociedade civil”, é também um espaço de disputa pela formação do consenso social e político em torno da hegemonia burguesa e da consolidação de sua ideologia. Nesse sentido, estabelecemos a escola como um dos focos direcionadores da pesquisa por entendermos que a disputa por esta instituição e sua conquista constitui uma estratégia fundamental na luta para a superação do *status quo* e da noção burguesa de cidadania.

Gramsci realizou um profundo estudo do papel social da escola e verificou sua importância estratégica no processo de elevação intelectual e moral das classes subalternas. Entendeu que a tradicional divisão entre, de um lado, escola humanista, que ele chama de “desinteressada” por se referir ao estudo da cultura clássica e por não estar imediatamente ligada aos interesses da produção e, de outro lado, a escola profissionalizante, voltada diretamente para esses interesses, por meio da formação de mão-de-obra qualificada, atendia especialmente à perpetuação da divisão da sociedade entre dirigentes e dirigidos; isto é, a escola de formação humanista destina-se aos filhos das elites, que não precisam trabalhar nas fábricas e no campo, enquanto a escola profissionalizante é reservada aos trabalhadores que, desse modo, têm sua formação restrita aos interesses do capital.

A partir dessa observação, Gramsci propõe um novo tipo de escola para os trabalhadores: a “escola unitária”, ou seja, uma escola que não dicotomize o saber e o fazer, uma escola que eleve a classe trabalhadora aos níveis mais altos da cultura, sem desprezar o trabalho manual e que os capacite a se tornarem dirigentes e educadores do Estado:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 40).

O ensino de Filosofia, a nosso ver, pode vir a ser um dos instrumentos intelectuais para que se efetive essa elevação cultural das classes subalternas. Assim, partindo da premissa gramsciana de que “[...] todos os homens são ‘filósofos’” (idem, 2004a, C 11, § 12, p. 93), procuraremos estabelecer o papel da filosofia nesse processo de elevação cultural, o qual entendemos possuir uma dupla dimensão: política e epistemológica.

Uma vez de posse desses instrumentais da cultura de grau superior, representada pela filosofia, acreditamos, com Gramsci, que seja possível a superação da visão de mundo baseada no senso comum que, embora tendo sua importância na identificação cultural, política e social do indivíduo, não é capaz, por si só, de estabelecer uma perspectiva de conjunto da realidade pela qual se possa compreender os mecanismos da dominação burguesa, e de levar à superação da consciência ingênua, limitada, incoerente e fragmentária, característica do senso comum.

A *filosofia da práxis* tem, portanto, a tarefa de ser a filosofia que se aproxima das massas e poderá levá-las a uma nova consciência, cujo “núcleo sadio” seja o bom senso, mesmo que este ainda não seja a filosofia em seu sentido tradicional e histórico. Uma vez estabelecido esse “princípio unitário” (idem, 2004b, C 12, § 1, p. 40) a escola e o ensino de Filosofia terão cumprido a sua missão de formar cidadãos críticos, não no sentido corrente da propaganda liberal burguesa, mas no sentido de sujeitos sociais conscientes de sua participação fundamental na história.

Com base na filosofia da práxis acreditamos que o ensino de Filosofia, bem como a educação de um modo geral, pode contribuir para o preparo do jovem para uma outra cidadania, a qual, a nosso ver, poderia ser denominada “cidadania da práxis”, na medida em que o constitua como sujeito capaz de “elaborar sua própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente” (idem, 2004a, C 11, §12, p. 94), de “participar ativamente na produção da história do mundo”, de “ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade” (idem, *ibidem*).

A dissertação, por sua vez, apresenta a seguinte estrutura formal: no primeiro capítulo apresentamos a cidadania a partir de uma abordagem histórica e estabelecemos uma leitura do que seria, para este trabalho, a cidadania de “matriz liberal”, destacando-se o pensamento de John Locke e Thomas Hobbes. Encerramos o capítulo com a discussão do que seria, segundo nossa proposta, “uma outra concepção de cidadania” baseada nas contribuições teórico-políticas de Marx e Gramsci: uma “cidadania da práxis”. No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico da formulação da atual LDBEN e da forma como a cidadania é inserida e interpretada em alguns documentos legais. No terceiro capítulo, apresentamos a instituição escolar como espaço político e pedagógico privilegiado para o seu desenvolvimento e para a disputa pelo consenso. Por fim, o quarto capítulo, dedica-se à questão específica do ensino de Filosofia, analisando-se o sentido a ele atribuído pela legislação pertinente e apresentando aquela que seria, a nosso ver, uma outra concepção do ensino desta disciplina, a partir de uma abordagem crítica

da filosofia e da cidadania, fundamentada na *filosofia da práxis*, chave interpretativa do pensamento de Antonio Gramsci.

Saliente-se que as citações dos *Cadernos do Cárcere* para a presente pesquisa referenciam-se na nova edição temático-crítica brasileira¹ e farão menção aos respectivos cadernos, parágrafos e páginas a fim de facilitar ao leitor sua localização (por exemplo, C 11, §12, p. 93). Cabe ainda ressaltar que os cadernos referenciados foram os de número 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 13.

Por fim, cumpre salientar que, obviamente, nossa pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto sobre a questão da cidadania e do papel do ensino de Filosofia na escola. Nossa intenção foi, sobretudo, investigar mais amplamente e aclarar a presença desse elemento que é sem dúvida alguma central na educação: a formação e o preparo do jovem para a cidadania e a contribuição que a Filosofia pode dar nesse processo dialético e histórico que nunca se esgota, pois está em constante devir.

¹ A. Gramsci, *Cadernos do cárcere*, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de L. S. Henriques e M. A. Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6 volumes, lançada em 1999.

CAPÍTULO I

A CIDADANIA NA PERSPECTIVA LIBERAL BURGUESA

Neste capítulo pretendemos retomar o desenvolvimento histórico do conceito de cidadania, a fim de compreender a sua concepção liberal-burguesa.

Para tanto, relembramos o significado da noção de cidadania na antiguidade grega para, em seguida, destacar sua reinauguração na modernidade, especialmente a partir dos filósofos Thomas Hobbes e John Locke, que desenvolveram teorias políticas que fornecerão as bases para o liberalismo clássico. Procuramos também estabelecer um diálogo crítico com esse conceito de cidadania, procedendo a uma análise inicial e apontando algumas de suas contradições e limitações. Finalmente, apresentamos o que seria, a nosso ver, uma outra concepção de cidadania baseada nos princípios do pensamento marxiano e gramsciano, isto é, uma cidadania da práxis, voltada para a ação política dos sujeitos históricos autônomos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

1. A cidadania na antiguidade clássica

A noção de cidadania tem suas origens na antiguidade clássica, especialmente na Grécia antiga, e podemos dizer que seu ápice se deu por volta dos séculos V e IV antes da Era Cristã, especialmente em Atenas, apesar de esta ter sido “a última das grandes cidades gregas a aparecer na História” (JAEGER, 2001, p. 130). Foram os gregos, portanto, que estabeleceram os pilares da cidadania.

A cidadania, naquele contexto, tinha uma característica e peculiaridade que se dava na esfera política. Os direitos à igualdade perante a lei (*isonomia*) e à liberdade de expressão (*isegoria*) na Assembleia de cidadãos garantiriam o sentimento de pertencimento à *polis* a todos os cidadãos, evidenciando, assim, a dimensão política por excelência. É também dessa origem na *polis* que a palavra política deriva etimologicamente: “[...] cidadania estava relacionada

diretamente com política sendo, fundamentalmente, seu exercício efetivo” (MARTINS, 2000a, p. 36).

Outro dado importante é que a cidadania, em suas origens gregas, surgiu e floresceu paralelamente à filosofia, desenvolvendo-se juntamente com a *polis*, com a cidade:

O aparecimento da *polis* constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo. Certamente, no plano intelectual como no domínio das instituições, só no fim alcançará todas as suas consequências; a *polis* conhecerá etapas múltiplas e formas variadas. Entretanto, desde seu advento, que se pode situar entre os séculos VIII e VII, marca um começo, uma verdadeira invenção; por ela, a vida social e as relações entre os homens tomam uma forma nova, cuja originalidade será plenamente sentida pelos gregos (VERNANT, 1981, p. 34).

A palavra terá, no contexto da democracia ateniense, uma importância tal que será “[...] o instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem [pois a] palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação” (idem, p. 34). Outra característica dessa nova realidade política reside no que se refere à distinção entre o que é de domínio público ou domínio privado, “[...] um setor de interesse comum, opondo-se aos assuntos privados” (idem, p. 35). Entretanto, a palavra será também escrita na forma da “redação das leis” e:

Esse duplo movimento de democratização e de divulgação terá, no plano intelectual, consequências decisivas. A cultura grega constitui-se, dando a um círculo sempre mais amplo — finalmente ao *demos* todo — o acesso ao mundo espiritual, reservado no início a uma aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal (idem, p. 35).

Obviamente, a presença da democracia não representa, por si só, o reino da igualdade entre os gregos. O que nos interessa aqui é demonstrar a importância da democracia como princípio e instrumento para o estabelecimento de relações sociais e políticas mais equitativas. Vale lembrar que, no quadro descrito acima, havia determinados critérios de cidadania que excluía a maioria dos habitantes da *polis*. Eram considerados cidadãos, em geral, uma vez que tais critérios poderiam variar de cidade para cidade e sofrendo alterações ao longo do tempo, aqueles que tinham uma origem comum em determinada cidade, isto é, “[...] a cidadania antiga transmitia-se, idealmente, por vínculos de sangue, passados de geração em geração” (GUARINELLO, 2003, p. 34). No caso de Atenas, que tornou-se modelo de cidade-estado democrática, a participação política estendeu-se ao conjunto da população masculina, independentemente de sua condição econômica, mantendo-se por quase dois séculos, porém,

jamais tendo sido totalmente includente, uma vez que “[...] dizia respeito apenas aos cidadãos masculinos e excluía, de qualquer forma de participação política, as mulheres, os imigrantes e os escravos” (idem, p. 40).

2. A cidadania na Época Moderna

Mas em que se assemelha a cidadania dos antigos com a dos modernos? Queremos destacar que a destes, por sua vez, se deu originariamente nos burgos: “O ar da cidade torna um homem livre” (HUBERMAN, 1986, p. 28), diriam aqueles que começavam a sair dos feudos e do domínio dos senhores feudais para as cidades, então em formação, por volta dos séculos XII e XIII. Esse sentimento era ainda incipiente e somente com o avanço da burguesia mercantil e o aumento de sua importância econômica para a manutenção e sustento das nações, então nascentes, e do próprio poderio das monarquias nacionais absolutistas é que se dará, gradativamente e com mais força, a luta pelos direitos políticos e o desenvolvimento da cidadania.

A cidadania moderna, propriamente dita, terá sua lenta evolução a partir de fins do século XVII com a Revolução Gloriosa na Inglaterra (1688), quando a burguesia começa a conquistar espaço na sociedade civil e política com o estabelecimento da Monarquia Constitucional. Os direitos civis adquiridos naquele momento garantiriam a representação da burguesia no Parlamento e, conseqüentemente, a defesa de seus interesses. Nessa mesma época, John Locke escreveria sobre o direito natural de cada indivíduo à propriedade privada e sua relação com a liberdade.

A cidadania moderna pode ser estudada e analisada a partir dessas bases históricas. Apesar de toda teorização que se faz a seu respeito, abordando-a desde a antiguidade e especialmente a partir da Idade Moderna, com destaque para a contemporaneidade, a cidadania somente faz sentido quando pensada em suas bases materiais. Se for desvinculada de seu contexto histórico soará como uma abstração metafísica que busca na essência sua substância. Ora, tratá-la nesses termos seria o mesmo que aceitar um conceito puramente abstrato de homem,

o que falsearia nosso objeto de estudo, bem como sua relação com a educação. Assim, em termos de educação e, por extensão, de cidadania, concordamos com Ferreira (1993):

A clássica questão do por que e para que educar admite sempre várias respostas. Concepções político-filosóficas, ligadas a tempos e espaços diferentes, aparecem nos discursos do “dever ser” da educação. É sempre polêmico delinear os fins da educação e não se trata de privilegiar o indivíduo ou a sociedade. O homem concreto, produto/produtor das múltiplas relações sociais, se efetiva em interações nem sempre harmoniosas com a natureza e os homens. Também não parece ter sentido basear as discussões em uma suposta natureza humana imutável. Ao transformar o mundo social e natural, o homem transforma a si mesmo, e o objetivo último dessa transformação é a supressão de suas carências, quaisquer que sejam (FERREIRA, 1993, p. 5).

Sobre a cidadania, a autora, em sintonia com sua reflexão sobre a educação afirma:

Apesar de toda controvérsia sobre os fins da educação, precisamos lembrar que existem fins gerais, cuja efetivação demanda definições precisas e garantias de certas condições de operatividade, sem as quais eles se tornam abstrações. Encontra-se neste caso a formação para a cidadania. Como um fim educacional, por si só, ela não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo (idem, p. 6).

A cidadania se insere nesse complexo mundo de relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Não se trata, pois, de uma questão simples. A formação da individualidade não é precisa nem pré-determinada. Das finalidades da educação não se pode esperar a formação de um sujeito abstrato conforme um modelo proposto. Essa seria uma visão essencialista da educação. Como então conciliar o processo formativo com a formação para a cidadania sem incorrer no risco de, em vez de formar, deformar o indivíduo? Com relação aos fins da educação e sua complexa problemática, Ferreira (1993) cita Aristóteles “[...] dizendo que era sempre difícil saber se ‘se deve ensinar à juventude aquilo que lhe há de ser praticamente útil na vida ou, antes, aquilo que a conduzirá à virtude’” (idem, p. 10).

Como situar a questão da cidadania historicamente, então? De fato, não há como ser cidadão sem estar inserido nas relações políticas e econômicas vigentes numa determinada sociedade.

Essa é a relação da cidadania e do cidadão com o meio circundante, representado pela sociedade e, notadamente, pelo próprio Estado. A cidadania tem, nesse caso, um valor institucional que, no caso de nossa concepção contemporânea, dá sentido ao próprio Estado, uma vez que é impossível pensá-lo sem os cidadãos. Para reforçar essa ideia, Ferreira recorre a Dallari

que explica que o conceito de cidadania tenta expressar a igualdade entre os homens de forma jurídica, vinculado a um determinado Estado que tem o poder de definir as circunstâncias para o exercício da cidadania. Assim, o cidadão é uma criação do Estado que vai moldá-lo segundo seus interesses (DALLARI apud FERREIRA, 1993, p. 20).

Em seguida, no que diz respeito a essa correlação entre cidadania e Estado, Ferreira arremata dizendo que, na “[...] esfera individual, cada um é único e inigualável; na esfera pública, cada um é um cidadão, teoricamente igual a todos os outros assim considerados” (idem, p. 20).

A constituição da cidadania na democracia liberal burguesa se dá desse modo, antes de tudo, em termos formais, isto é, abstratos. Nesse sentido, trata cada indivíduo, enquanto cidadão, de modo a-histórico. Petrifica sob o signo do liberalismo a própria cidadania, tornando-a inócua, opaca, estática e cristalizada em um conceito jurídico que não dá conta de sua condição histórica e, por isso mesmo, dinâmica. Está claro, porém, que os interesses do capitalismo não podem ser contrariados.

Nesse caso a cidadania, em sua dupla dimensão de direitos e deveres, pode e será flexibilizada em conformidade com as demandas do capital. Basta ver nestes tempos de intensa globalização do capital os ataques primeiro aos direitos sociais dos trabalhadores e, depois, especificamente nos países do capitalismo central, aos próprios direitos de ir e vir, com leis e impedimentos que se fazem à livre circulação dos trabalhadores imigrantes e, por outro lado, a permissão da livre circulação de mercadorias e capitais financeiros.

A cidadania, portanto, em sua relação com o Estado, se dá de modo conflituoso. Para além de suas bases jurídicas, a cidadania está submetida à realidade concreta das relações econômicas e estas, por sua vez, ao espírito liberal do *laissez-faire*. Nesse sentido, os demais aspectos e dimensões da cidadania submetem-se aos interesses econômicos e hegemônicos do capital. A participação e o próprio “ser cidadão” em sua dimensão histórica estão, portanto, em certa desvantagem, uma vez que sempre que há uma crise econômica mais dura, o capital faz exigências, cortes e restrições nos direitos do cidadão comum. Ferreira esclarece esse aspecto dizendo que é possível considerar que a cidadania, ainda que seja um ideal político, civil e social, não garante as condições de justiça social. A autora afirma que hoje a cidadania parece ser mais uma exigência dos homens concretos, como referia Marx, que um simples reconhecimento legal da existência dos indivíduos e conclui dizendo que *formar* para a cidadania significa “*formar para viver em sociedade de classes* seguindo padrões de uma cultura política necessária à

existência de um mínimo consenso social” (1993, p. 22-23) e a educação, por sua vez, deve ser pensada “sobre esta ‘cultura’” (idem, p. 23).

Segundo a autora, em momentos históricos nos quais os conflitos sociais ameaçam a paz social e a liberdade, surgem teorias políticas que objetivam restabelecer a ordem, uma vez que as “ideias políticas e sociais de um pensador refletem a forma pela qual ele tomou consciência de seu tempo” (idem, p. 33). Teria sido assim com as obras de autores como Platão (*A República*), Maquiavel (*O Príncipe*) e Augusto Comte (*Princípios de Filosofia Positiva*), entre outros. É partindo de tais pressupostos teóricos que procuramos estabelecer os princípios liberais da cidadania moderna, com destaque para o pensamento político dos filósofos Thomas Hobbes e John Locke, mais especificamente.

Essa abordagem se deve ao fato de que as bases da cidadania atual são de cunho liberal e Thomas Hobbes e John Locke estão entre os principais idealizadores dessas bases teóricas que refletem, na verdade, a ideologia burguesa e sua concepção de democracia fundada na propriedade privada.

A burguesia necessitava de liberdade para comerciar, uma vez que os mercados europeus começavam a saturar-se e as antigas práticas monopolistas, típicas do mercantilismo e apoiadas pelo absolutismo monárquico, já não condiziam com seus anseios de classe. Mas, para isso, era preciso antes conquistar espaço na sociedade civil e política, o que se dará primeiro na Inglaterra, durante o século XVII, com a Revolução Gloriosa de 1688, depois nos Estados Unidos, com a Guerra de Independência em 1776 e, finalmente, na França, com a Revolução de 1789.

O século XVIII, no entanto, é visto e entendido como ponto culminante de um processo histórico de mudanças nas estruturas da sociedade Ocidental, cujas origens remontam ao final da Idade Média e início da Idade Moderna. O século das revoluções, Americana (1776), Francesa (1789) e Industrial marca o início do “[...] processo de construção do homem comum como sujeito de direitos civis” (ODALIA, 2003, p. 159):

Tanto quanto a Americana, a Revolução Francesa tem como apogeu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O primeiro traço que distingue a Declaração francesa da americana é o fato de a primeira pretender ser universal, isto é, uma declaração dos direitos civis do homem, repetimos e enfatizamos, sem qualquer tipo de distinção, pertençam não importa a que país, a que povo, a que etnia. É uma declaração que pretende alcançar a humanidade como um todo. É universal e por isso sensibiliza a seus beneficiados e faz tremer, em contrapartida, em toda a Europa, as monarquias que circundavam a França (idem, 2003, p. 164).

Poderíamos dizer também que essa diferença com relação à declaração de independência dos Estados Unidos – voltada especificamente para seus compatriotas – enquanto a Declaração francesa dirige-se à humanidade como um todo, reflete também o desejo de liberdade universal da burguesia enquanto classe, necessária para que se alcancem seus interesses de internacionalização. Não importa, pois, para a burguesia, os estreitos limites territoriais de uma nação. Esta anseia o mundo, suas fronteiras são internacionais, afinal, dentro do espírito do *laissez-faire, laissez passer*, o importante é não somente o “deixai fazer”, mas também o “deixai passar”. Em suma, o mundo caminha por si mesmo.

É importante destacar que a própria ciência, a cultura e as artes, de modo geral, nesse período, se desenvolveram acentuadamente e, portanto, estavam inseridas no processo das revoluções burguesas. A partir daquele momento, o novo paradigma das ciências estaria ligado aos avanços e conquistas da burguesia comercial e, mais tarde, à Revolução Industrial. A própria valorização da matemática e da física mecânica, ciências importantes para a burguesia capitalista, está inserida nesse contexto. O avanço das técnicas aplicadas às ciências leva ao desenvolvimento das novas tecnologias de produção que, por sua vez, sofisticam todo o aparato produtivo, propiciando a constante e progressiva substituição da força de trabalho humana pela máquina.

Entretanto, para que tudo isso fosse possível foram necessárias não apenas as revoluções sociais, com o estabelecimento das novas relações de produção, como também sua justificação teórica e filosófica, papel esse assumido especialmente pelos filósofos do Iluminismo francês e do empirismo inglês. Esse seria o caminho, do ponto de vista político, para a consolidação do consenso em torno dos interesses da nova classe hegemônica, a burguesia.

Houve também um rompimento com o poder da Igreja, uma vez que foi nesse contexto histórico que ocorreu a Reforma Protestante. A República burguesa nasce sob o signo laico e secular. A partir desse momento, Estado e Igreja não mais se confundem, são esferas diferentes, apesar de sua constante proximidade política e da ainda forte influência da Igreja sobre as massas populares.

O contexto histórico no qual Thomas Hobbes (1588-1679) – o principal teórico do Estado absolutista – e John Locke (1632-1704) viveram foi bastante agitado na Inglaterra. No contexto da Reforma Protestante, Henrique VIII aproveitou para fazer sua própria reforma religiosa na Inglaterra, assumindo, assim, o papel de líder político e religioso. Isso não se deu pacificamente,

uma vez que houve resistências e discórdias internas entre os próprios protestantes, puritanos e presbiterianos, e entre católicos e anglicanos, até que a Revolução Gloriosa consegue a pacificação. Com o confisco das terras da Igreja de Roma, o “cercamento” dos campos e o incremento da indústria, a economia tem caminho aberto para se desenvolver.

Isso tudo se deu, porém, à custa da expulsão da vida dos trabalhadores rurais, artesãos, ferreiros, carpinteiros, entre outros e da precarização de suas condições de vida, pois a indústria nascente necessitava de mão-de-obra barata e disponível para se consolidar e desenvolver. Essas mudanças, no entanto, trouxeram grandes agitações no campo e nas cidades e essas “classes perigosas” despojadas de direitos e jogadas na miséria preocupavam a burguesia ascendente. É, em linhas gerais, desse quadro que surgirão as ideias políticas de Hobbes e Locke.

A solução, para Hobbes, estaria na defesa do Estado-absoluto. Sua justificativa era a de que tal Estado é firmado a partir de um “contrato social”, originário do acordo entre os indivíduos que teriam vivido, em um passado remoto, sob o “estado de natureza”, isto é, tais homens viveriam em tamanha liberdade e igualdade que não teriam freios para defender seus desejos e interesses, gerando uma situação permanente de guerra e desconfiança. Seria uma “[...] guerra de todos os homens contra todos os homens”, onde “um é o lobo do outro” (MONDAINI, 2003, p. 129).

Diante desse quadro de incertezas e instabilidade, os homens, para preservar a própria vida, abririam mão de sua liberdade individual em nome de um Estado-Leviatã que teria a única obrigação de protegê-los. Tal relação, entre Estado e indivíduo, se coloca no contexto da negação da teoria do “direito divino” do poder dos reis e, portanto, parte de uma nova ética baseada na razão, o jusnaturalismo, isto é, o direito natural. Nessa perspectiva teórica hobbesiana, o indivíduo vem antes do Estado, ou seja, o poder do Estado se dá a partir de um consenso estabelecido entre os indivíduos:

[...] Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de um modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: *Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem [o Soberano] ou a esta assembleia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas suas ações.* Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama *Estado*, em latim *civitas* (HOBBS, 1979, p. 105).

Começa a figurar, assim, uma “percepção moderna” na relação Estado/indivíduos, diferente da antiga concepção aristotélica em que o Estado seria um “complemento natural e forçoso do homem após organizar-se em família”. Já no “pensamento hobbesiano”, o Estado, vindo após o indivíduo, apresenta-se como uma “invenção artificial do homem” (MONDAINI, 2003, p. 129), fruto do consenso entre os iguais e livres, abrindo caminho definitivo para o individualismo:

Com isso, o terreno estava limpo para a afirmação de uma nova concepção, que não apenas indicasse no indivíduo o início de tudo, mas que também pusesse no indivíduo a prevalência das relações pós-contratuais, protegendo-o das próprias ações despóticas do Estado. Estavam abertas as portas para a ofensiva de uma tradição que se pautasse pela defesa da liberdade do indivíduo, limitando politicamente os poderes estatais. Chegava a hora do liberalismo e sua defesa implacável dos direitos civis. A palavra estava a partir de então com o filósofo inglês John Locke (MONDAINI, 2003, p. 129).

Assim, se para Hobbes o poder é “absoluto e irresistível”, será na ultrapassagem dessa fronteira que Locke se concentrará, dando origem ao que hoje chamamos de “direitos humanos”. Uma vez ultrapassada a referida fronteira, abriu-se a “possibilidade histórica de um Estado de direito, um Estado dos cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos, um *Bill of Rights*” (idem, p. 129). Será o rompimento do “‘pacto de submissão’ hobbesiano em nome de um ‘pacto de consentimento’”, conforme proposto pelo contratualismo liberal de Locke (idem, p. 130).

Desse modo, para Hobbes, a cidadania (ou ser cidadão) baseia-se na submissão de cada indivíduo ao Estado como forma de legitimação do seu poder e para que este garanta a defesa da vida de cada súdito ou cidadão. Cabe ao cidadão ou súdito, portanto, abrir mão de toda e qualquer autonomia política, no sentido de governar-se a si mesmo, em prol de um poder soberano e despótico representado pelo Estado e justificado teoricamente pelo *jusnaturalismo*.

Locke, tal qual Hobbes, é um pensador do século XVII e seus pressupostos teóricos partem do racionalismo cartesiano, do avanço científico e tecnológico e das mudanças estruturais já citadas. É um dos precursores do empirismo moderno que busca conciliar o racionalismo de Descartes com o empirismo de Bacon.

Parte do pressuposto de que os homens possuem direitos naturais, portanto, insere-se entre os filósofos jusnaturalistas. No entanto, diferentemente de Hobbes, Locke é menos pessimista com relação à condição primitiva do homem, pois, “na perspectiva lockeana, há paz no Estado de

Natureza. Os homens vivem em retidão, até mesmo em certa inocência” (FERREIRA, 1993, p. 70). Para Locke, o direito à vida e à propriedade são de suma importância e inalienáveis. Apesar disso, sua teoria prevê a igualdade formal entre os homens, pois considera que um estado de liberdade não deva ser necessariamente de licenciosidade e que o direito de possuir não dá ao homem o direito de destruir, nem a si mesmo, nem a outrem. Locke considera que a razão seria a lei que obrigaria a todos a serem iguais e independentes e com a obrigação de zelar pela integridade de toda a humanidade, só podendo usar de força quando for para punir o erro ou defender a própria vida (LOCKE, 1978, p. 36).

O direito à propriedade se dará por meio do trabalho de cada um. É isto, para Locke, o que legitima a propriedade é sua posse. Nesse sentido, “[...] os conceitos de indivíduo, trabalho e propriedade são indissociáveis” (FERREIRA, 1993, p. 73). É, por outro lado, a igualdade entre os indivíduos e o reconhecimento do direito natural que todos têm com relação à propriedade que deve garantir a paz na sociedade, desde que cada indivíduo contente-se com o necessário para si ou o suficiente produzido por meio de seu trabalho. Assim sendo, para Locke, embora a terra e as criaturas sejam comuns a todos, cada homem “tem uma propriedade em sua própria pessoa” e tem direito sobre si mesmo mais do que qualquer outra pessoa. Para ele, o homem tem também direito ao seu próprio trabalho e aos bens que conseguiu produzir como frutos desse trabalho, os quais lhe pertencem por direito (LOCKE, 1978, p. 45-46).

Se existe esse princípio de igualdade no estado de natureza e o trabalho é fonte de igualdade na medida em que possibilita a todos a obtenção de propriedades, qual seria a origem da desigualdade entre os homens? Locke responde justificando-a por meio de uma convenção social, dizendo que a natureza consegue fixar a medida da propriedade individual pela extensão do trabalho humano e as conveniências da vida. Ele acredita que a regra para a distribuição da propriedade é a de que todo homem deve ter tanto quanto possa utilizar, sem prejudicar ninguém, já que existe bastante para todos. Porém, a criação do dinheiro e atribuição de um valor à terra criou um acordo tácito entre os homens que proporciona maiores posses e mais direito à terra para uns que para outros (idem, p. 48-49).

Locke faz referência ao uso do dinheiro como convenção humana e como forma simbólica do trabalho e de seu acúmulo, excedente este que pode ser trocado gerando a desigualdade. De acordo com esse autor, o desejo de acúmulo causou um desequilíbrio, uma vez que foi criada uma convenção sobre o valor das coisas, pois um pedaço de metal passou a valer muito como

moeda de troca. Porém, concorda que possa haver acúmulo, desde que conquistado pelo trabalho, uma vez que desse modo também se aumentariam as reservas de toda humanidade (idem, p. 49).

Na perspectiva lockeana, o direito à liberdade se fundamenta nas relações entre homens livres, de acordo com o direito natural. Porém, sabemos que a posição do indivíduo na sociedade, conforme seu nascimento, não leva necessariamente a isso, a não ser, talvez, entre aqueles que são iguais economicamente. Afinal, não se pode conceber que uma relação entre o patrão e o empregado seja simétrica.

O proprietário com acúmulo de capital suficiente não se coloca na mesma posição do trabalhador que tem apenas sua força de trabalho para negociar. Para o proprietário, o que interessa é a força de trabalho enquanto mercadoria e não o ser humano que a possui. Locke não consegue notar essa distorção em seu próprio pensamento. Quem mostrará isso será Marx, séculos mais tarde.

Entretanto, se para Locke todos os homens são livres, iguais em seus direitos e senhores de si mesmos, como se justifica a criação do Estado e a necessidade do governo? A princípio, estando no estado de natureza, o “objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidades, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade” (idem, p. 82). Isso se deve à “corrupção e o vício de homens degenerados” e, não fosse por isso, “não haveria necessidade de nenhuma outra [comunidade], nem seria preciso que os homens se separassem dessa comunidade grande e natural e por meio de acordos positivos se combinassem em associações menores e divididas” (idem, p. 83). Embora esse número de malfeitores seja pequeno, isso não anula a necessidade da criação do Estado. Cada indivíduo tem direito a praticar a justiça, mas como garantir que seja justo? Para Locke, a “falta [de] um juiz conhecido e indiferente com autoridade para resolver quaisquer dissensões, de acordo com a lei estabelecida” (idem, p. 82) poderia levar ao estado de guerra, uma vez que cada um seria árbitro e juiz dos próprios interesses. Essa impessoalidade nas ações é necessária para impedir que seja feita vingança ao invés de justiça.

O Estado garante não somente a paz e a ordem social como também o processo produtivo, assegurando que todos possam produzir. Deve, também, combater “o esmorecimento, a preguiça e o vício daqueles que não querem trabalhar” (FERREIRA, 1993, p. 83). E ainda, “isso significa ajudar o outro a produzir, a desenvolver seus talentos e aptidões, contribuindo para que também se torne um grande proprietário” (idem, p. 83). Mas na sociedade desigual, formada por

proprietários e não-proprietários, esse aparato jurídico não funcionará tão bem na prática quanto na teoria.

No entanto, o aspecto ideológico dessa questão obscurece a razão e a análise de Locke, sendo este incapaz de superá-la. O seu comprometimento de classe, bem como as limitações históricas a que estava submetido (afinal, o capitalismo ainda estava em vias de se consolidar) o impedem de perceber que o que está por trás dessas relações é a exploração dos trabalhadores sem posses. Não se trata, portanto, de uma predisposição para a preguiça ou de simples incompetência. O “que Locke e seus seguidores não veem ou não enfatizam é que a divisão social do trabalho e o processo de acumulação da riqueza estão na base dessas desigualdades” (idem, p. 84).

O Estado é concebido por Locke dentro dos limites da esfera pública. Nesse sentido, não é totalmente autônomo, visto que o poder do Estado está limitado à busca do bem comum. Além disso, depende do consentimento dos cidadãos para que possa exercer o poder e para que este seja transmitido de um governo a outro. Na esfera privada cabe a cada indivíduo, de modo autônomo, estabelecer as relações que lhe aprouver, seja no direito de transmissão de herança ou nas relações contratuais, de expressão de ideias, troca de mercadorias etc. Assim sendo, é na esfera das relações privadas que os direitos civis se realizam mais plenamente, sem a interferência direta do Estado.

Segundo Ferreira (1993, p. 88), os “argumentos de Locke sobre um poder político neutro se fundam na clássica distinção dos espaços sociais: o espaço privado na casa (*oikos*) e o espaço público na sociedade (*polis*)”. Assim, Locke procura estabelecer as linhas divisórias entre poder estatal e pátrio poder. Na vida familiar e doméstica o pai têm todos os poderes, chegando mesmo a ser um déspota, tutelando desde a mulher, os filhos, os agregados e os escravos, uma vez que seu poder se origina nos direitos de natureza. Na esfera pública, por outro lado, o Estado não pode exercer esse poder, uma vez que seria uma distorção de sua função, pois este depende do consentimento dos governados, isto é, depende do contrato social para ser legítimo (LOCKE, 1978, p. 102-103).

Em consequência, para Locke “o poder político é o que cada homem tendo no estado de natureza cedeu às mãos da sociedade e dessa maneira aos governantes, que ela instalou sobre si” com o objetivo “expresso ou tácito” de conservação da mesma (idem, p. 102). O problema dessa concepção é que pressupõe uma sociedade fundada na individualidade de cada um como se todos

fossem iguais, o que não se verifica na realidade. De todo modo, a legitimidade do governo, inclusive no uso da força, vai até o ponto em que este passa a não cumprir suas obrigações de garantir a liberdade, a segurança e a propriedade dos cidadãos. Quando não cumpre o contrato, o povo pode se rebelar e derrubar o governo. No entanto, “tais revoluções não se dão por qualquer pequeno desvio nos negócios públicos. O povo suportará sem motim ou murmúrio grandes erros dos governantes, muitos malefícios e inconveniências das leis” (idem, p. 122). Portanto, é graças aos direitos individuais que se pode limitar o poder do Estado.

Segundo Locke, o poder legislativo é que cuidará de garantir os direitos dos cidadãos. Nessa perspectiva de representatividade, a participação direta dos indivíduos na vida política da sociedade não é desenvolvida, isto é, bastariam se manifestar pontualmente no exercício do direito de votar ou nos momentos de maiores crises institucionais. Ora, esse tipo de participação se mostra muito restrito e não condiz com o perfil de cidadãos que, em tese, são conscientes de seus direitos. Isso se deve ao fato de que, na democracia liberal, baseada no individualismo, cabe aos indivíduos cuidar principalmente de seus interesses particulares, privados.

No que diz respeito aos direitos naturais e à liberdade em relação ao Estado, este os gerencia muitas vezes por meio de mecanismos coercitivos, seja pelo uso da força para garantir a ordem social, seja por meio dos impostos que financiam as ações estatais.

As ideias de Locke são muito utilizadas na defesa da democracia liberal burguesa, especialmente em momentos de crise institucional, social, política, econômica etc. No entanto, um Estado liberal como o idealizado por Locke nunca se realizou plenamente, uma vez que tais ideias estão inseridas no contexto da defesa do capitalismo, isto é, de um modo de produção que, por sua própria natureza, gera e perpetua desigualdades de classe. Ou seja, as ideias liberais fazem parte da ideologia dominante (burguesa) que, na verdade, representa de modo invertido as relações sociais de produção capitalistas. E, como diz Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 2003, p. 5) e não o contrário.

A ética individualista na qual se baseia a teoria lockeana presta-se à justificação do capitalismo. No decorrer da história, especialmente na Europa, contribuiu para desestruturar e destruir outras relações baseadas no coletivismo, no companheirismo e na solidariedade. Essa ética individualista expõe, na verdade, os indivíduos ao conflito, à competição, à luta de classes.

Apesar disso, por seu caráter ideológico, as relações antagônicas entre os indivíduos e as classes sociais são camufladas e não assumidas pela democracia burguesa:

Finalizando, pode-se dizer que, assim como Hobbes está na origem do princípio do Estado, Locke está na origem do princípio do mercado, na medida em que considera que na sociedade se estabelecem relações de troca de propriedade, livres da interferência do Estado. Prenuncia-se, assim, a autonomia da esfera econômica, que vai se consolidar na Europa do século XIX. O fundamento desse princípio está nos direitos individuais – expressão da natureza divina – que, para Locke, antecedem a sociedade política. O que não fica claro no pensamento desse autor é como se conciliam, sem a interferência do Estado, a igualdade de todos e do direito de cada um (FERREIRA, 1993, p. 96).

Desse modo, a cidadania, na concepção de Locke, é restrita àqueles que são livres e têm condições naturais de prover o próprio sustento por meio do trabalho, os quais, por sua vez, podem ser proprietários. É uma cidadania parcial e restritiva no sentido de que exclui não apenas aqueles que são privados de liberdade, mas também aqueles sem condições naturais de trabalhar, como crianças, doentes ou mulheres, por exemplo. A cidadania assim, na concepção de Locke, está ligada indissociavelmente à questão da propriedade privada e da capacidade para o trabalho. O indivíduo somente será sujeito pleno de direitos se for autônomo no sentido econômico.

Em suma, podemos concluir que a noção de cidadania no pensamento burguês está ligada a alguns pontos-chave: a afirmação de que todos os homens são livres e iguais perante a lei (igualdade formal); o pacto ou contrato social que teria originado e legitimado o poder do Estado; o surgimento do individualismo moderno; a defesa do trabalho (individual) como fundamento e justificativa da propriedade privada; a distinção entre as esferas do público e do privado. A partir desses elementos desenvolveram-se as bases éticas, morais, políticas e econômicas que vieram a se tornar os princípios liberais da cidadania contemporânea. Ou seja, a defesa de uma cidadania baseada no individualismo e na propriedade privada como fundamentos e manutenção da ordem social estabelecida.

3. Uma outra concepção da cidadania

A partir de agora faremos uma análise da cidadania desde uma perspectiva marxista e gramsciana. Como vimos, a cidadania moderna se caracteriza pelo predomínio da ideologia burguesa, o que se deve ao fato de essa ser a classe dominante, isto é, aquela que detém em seu poder os meios de produção da vida material e, nesse sentido, também forma o consenso e se torna classe hegemônica.

Na tentativa de viabilizar a nova hegemonia mundial, o capitalismo vai criar o novo homem, o novo cidadão: o cidadão produtivo e flexível. O cidadão trabalhador, capaz de se adaptar com mais facilidade à nova configuração dos sistemas produtivos. Um trabalhador “autônomo” e “crítico” que além de sua força de trabalho, também agregue valor à mercadoria do capitalista por meio de sua “criatividade” em um novo modelo de produção dentro das relações sociais de produção capitalistas que supera o taylorismo/fordismo. Um trabalhador conscientemente “descartável”, isto é, com clareza de que, se não for produtivo, se não investir na própria formação e capacitação profissional, será substituído, perderá sua empregabilidade.

Devemos destacar também a importância do trabalho enquanto categoria inserida nas relações sociais de produção e a sua relação com o capitalismo. Para o capitalista, na sua relação com o trabalhador, o que importa é extração da “mais-valia”. Esse processo foi identificado por Marx como uma forma de desumanização do trabalhador.

Nos “Manuscritos econômico-filosóficos” Marx procura demonstrar o processo de “desumanização” do trabalhador por meio da expropriação que sofre de seu trabalho em benefício do lucro do capitalista. Demonstra que, sendo o *objeto* (a mercadoria) uma produção humana e, portanto, humanizada, nem por isso o trabalhador se reconhece nela, visto que chega mesmo a esgotar sua energia vital para produzi-la. Marx vai além, dizendo que o trabalhador perde seu próprio *espírito* nela. Essa realidade leva a um *estranhamento* (alienação) do homem. A *efetivação* (objetivação) da mercadoria que ocorre por meio do trabalho leva à *desefetivação* do trabalhador por meio da perda do objeto e da servidão ao objeto, levando conseqüentemente ao *estranhamento e à alienação*. O valor do trabalhador está em relação com o da mercadoria e, com a valorização desta, ocorre uma desvalorização daquele, isto é, o trabalhador também se torna mercadoria:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004b, p. 80).

Quanto maior a objetivação do trabalho e do objeto, menos o trabalhador se reconhece neste, e maior é o estranhamento:

[...] (O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna, quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.) [...] (MARX, 2004b, p. 82)

Esse texto nos apresenta com grande perspicácia o efeito que a exploração do trabalho pode causar no trabalhador e, apesar de se referir a um momento ainda incipiente do capitalismo, podemos perceber que a relação entre os sujeitos antagônicos não se dá por laços humanos, solidários ou igualitários, como supunha abstratamente o direito burguês e os tão decantados princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. O que ocorre são relações sociais de produção nas quais ocorre uma relação de troca de mercadorias, na qual o operário, fragilizado por não ser o detentor dos meios de produção, vende a única mercadoria que lhe resta: a força de trabalho. O que está por trás dessas relações é a propriedade privada que identifica cada um dos seres sociais que estão em relação entre si: o burguês (classe dominante) e o operário (classe dominada).

As relações sociais de produção não determinam apenas o trabalho, mas também as relações sociais e políticas de um modo geral. A cidadania, nesse sentido, faz parte do complexo das superestruturas jurídicas da sociedade burguesa, o que significa, como vimos anteriormente, que apesar de participar dialeticamente de relações reais e concretas, está envolvida nas representações ideológicas dessa sociedade. Os direitos civis, políticos e sociais representam não uma realidade efetivamente igualitária, democrática em seu sentido mais completo de equidade entre os indivíduos. Na verdade, a cidadania, em sua dimensão histórica moderna, surgiu no bojo das revoluções burguesas, tendo, portanto, um sentido efetivo, sobretudo para o burguês, sujeito dos direitos da cidadania.

A luta histórica das classes subalternas, no entanto, provocou alguns recuos na exploração capitalista do trabalho e avanços nos direitos de cidadania. Isso ocorreu porque os trabalhadores organizaram-se em associações e partidos políticos ligados à causa operária e camponesa, apesar das condições históricas muitas vezes adversas, especialmente nos momentos em que a burguesia ainda não havia consolidado o consenso em torno de sua classe social e fazia valer todo o aparato repressivo do Estado contra a classe proletária. Ou seja, havia conquistado o Estado, mas ainda não se tornara classe hegemônica, não tendo superado o momento “econômico-corporativo”. Desse modo, ainda não era capaz de organizar em torno de si um “bloco histórico”, isto é, aquela situação em que “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma” (GRAMSCI, 2004a, C 7, § 21, p. 238), com a participação de outras camadas da sociedade e dos seus intelectuais orgânicos, que confirmassem a sua hegemonia enquanto classe dirigente.

O “bloco histórico” é uma categoria de análise da correlação de forças e da disputa pela hegemonia entre as classes sociais antagônicas, correlação que, desde Marx, demanda análises por vezes conflitantes. Portelli (2002, p. 157) considera que Gramsci herdou e completou as análises de Marx e de Lênin, contribuindo de modo original ao estudar o vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura ao fornecer “uma tradução concreta, social, desse vínculo orgânico: os intelectuais” (idem, p. 158). De acordo com Portelli,

A articulação do bloco histórico permite, pois, distinguir metodologicamente duas esferas complexas: a estrutura sócio-econômica e a superestrutura ideológica e política, cujo vínculo orgânico é assegurado por uma camada social diferenciada, os intelectuais. O papel essencial dessa camada aparece na análise dinâmica do bloco histórico, particularmente no exercício da hegemonia (idem, p. 71)

Segundo Gramsci (2004b), os intelectuais não se ligam diretamente ao mundo da produção do qual participam as classes fundamentais. Antes, sua participação nele é “mediatizada” e se dá nos mais diversos graus estabelecidos “por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”. Assim seria possível compreender o quanto cada estrato de intelectuais está vinculado organicamente a determinado “grupo social fundamental” estabelecendo-se, inclusive “uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima” (C 12, § 1, p. 20). Para Gramsci, portanto:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das

relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta subversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e efetivamente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (GRAMSCI, 2004a, C 8, § 182, p. 250-251).

Em outras palavras, assim como estrutura e superestrutura “enquanto força material e ético-política, constituem-se em uma totalidade histórica, Estado *stricto sensu* e sociedade civil (organismos políticos da sociedade civil) se consubstanciam em um bloco histórico” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 25). Foi nessa perspectiva de análise que Gramsci (2007) definiu os Estados democráticos contemporâneos como “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (C 6, § 88, p. 244). Em termos políticos, trata-se da luta pelo consenso que o capitalismo tem travado com as forças antagônicas, as “estratégias de reprodução ampliada do capitalismo” que se traduzem nas “práticas coercitivas e diretivas governamentais para a conquista, consolidação e aprofundamento do consentimento, sempre provisório, do conjunto da sociedade ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 25).

Esses enfrentamentos históricos entre a burguesia e o proletariado resultaram na conquista de direitos civis, políticos e sociais, tais como: o sufrágio universal, o direito de associação sindical e de acesso à educação escolar, respectivamente. Tais direitos não foram frutos de concessão ou benevolência por parte da burguesia para o proletariado, mas da sua luta e, paralelamente, os operários, ao conseguirem se organizar, também puderam disputar a formação do consenso das outras classes sociais (por exemplo, as classes médias), uma vez que, para Marx, na *Crítica do Programa de Gotha*, as classes médias também podem se tornar revolucionárias se tiverem a “perspectiva da sua passagem iminente ao proletariado” (MARX, 2004a, p. 138):

No *Manifesto Comunista* diz-se: “De todas as classes que na hora atual se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes enfraquecem e desaparecem com a grande indústria; o proletariado, ao contrário, é o seu produto mais autêntico”.
[...]

Por outro lado, o proletariado é revolucionário frente à burguesia porque, resultante ele próprio da grande indústria, tende a despojar a produção do seu caráter capitalista, que a burguesia procura perpetuar. Mas o *Manifesto* acrescenta que “as classes médias [...] se tornam revolucionárias [...] na perspectiva da sua passagem iminente ao proletariado” (MARX, 2004a, p. 138).

A hegemonia caracteriza-se pela capacidade de direção moral e intelectual que um determinado grupo social exerce sobre os outros, não sendo, por esse motivo, necessariamente coercitiva, uma vez que, para atingir a hegemonia, uma classe social necessita que os outros grupos sociais se associem a ela formando um “bloco histórico”, com o qual se torna a classe hegemônica. Uma vez atingido esse objetivo, essa classe torna-se, finalmente, dominante e dirigente.

Esse processo, no entanto, não se dá desvinculado da história. Para que um novo grupo possa tornar-se dominante é preciso, antes, superar o antigo. Segundo Marx, uma dada “organização social” não desaparece antes que “todas as forças produtivas que ela é capaz de conter” (2003, p. 6) se desenvolvam e, inclusive, que essas novas e superiores forças produtivas tenham condições materiais de se desenvolver no “seio da velha sociedade”, estabelecendo suas próprias relações de produção.

Para chegar ao conceito de hegemonia¹, Gramsci partiu da análise do pensamento tanto de Marx como de Lênin. A hegemonia não é pura dominação, o que seria tosco e primitivo. Para ele “na realidade, o que estabelece uma hegemonia é um complexo sistema de relações e de mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção” (TORTORELLA, 2009)². São os intelectuais que, por meio de uma grande gama de atividades culturais e ideológicas, organizam o consenso que garantirá a direção à classe em ascensão.

A sociedade civil, portanto, é o espaço por excelência da difusão de todo o complexo político e cultural que, por sua vez, determina a hegemonia de uma classe social sobre o restante da sociedade. Esse conceito – de hegemonia - exprime toda a potencialidade da classe dominante sobre as demais e se expressa e se sedimenta nos diversos níveis e graus, da filosofia (superior) ao senso comum (inferior), por meio dos mais diferentes mecanismos como as escolas, as igrejas, a imprensa etc. A sociedade civil, por outro lado, também é o local da resistência e da persistência de uma contra-hegemonia que deve ser organizada pelos trabalhadores e seus intelectuais orgânicos. É preciso que os trabalhadores, nesse sentido, superem a sua fase “econômico-corporativa”, isto é, para tornar-se classe hegemônica têm que ser capazes de realizar a *catarse* para um novo momento, uma nova posição política e, para isso, o papel da

¹ Aldo Tortorella. *Vocabulário Gramsciano: Hegemonia*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#hegemonia#hegemonia>>. Acesso em: 11 de mai. de 2009.

² Idem.

filosofia não é outro senão o de ser filosofia da práxis, organizar e capacitar os trabalhadores a serem, também, classe dirigente que educa o consenso das outras classes sociais:

Essa estratégia mais complexa e de longo alcance – e já aqui se insinua a ideia da “guerra de posições” – tem seu centro na questão da hegemonia, na questão das alianças de classe [...] Gramsci agora está convencido de que, para se tornar “classe dirigente”, para triunfar naquela estratégia mais complexa e de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve também exercer a sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo (COUTINHO, 1981, p. 53).

Os intelectuais orgânicos à classe hegemônica representam o domínio e o prestígio do grupo dominante. São responsáveis por uma aparente legitimidade do poder e, por isso, são elementos de coesão social, tem uma função social precisa:

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” dado 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) obtido 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 ativa 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, 2004b, C 12, § 1, p. 21).

O problema deve ser colocado em termos históricos dentro da questão política do papel dos intelectuais, uma vez que “autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais” (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 104) e, esse papel é justamente o de organização e direção, as quais não existiriam sem a distinção de um “estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica [do] aspecto teórico da ligação teoria-prática” (idem, ibidem).

O processo de formação de um bloco “intelectuais-massa”, no entanto, é longo e cheio de percalços e dificuldades de toda ordem, entre as quais, há a debandada de grupos e de elementos dos dois estratos (intelectuais e massas). E nesse processo, que é dialético, é que se desenvolvem ambos os pólos, tanto os intelectuais, quanto as massas. A própria massa passa a fornecer elementos para compor o grupo dos intelectuais especializados. Nessa dialética “intelectuais-

massa”, ambos os grupos sofrem mudanças em termos quantitativos e qualitativos, gerando uma nova correlação e uma substantiva transformação no interior do “bloco social”.

Durante esse processo podem acontecer cisões entre o bloco “intelectuais-massa” e uma “perda de contato”, causando uma sensação de que um grupo se submete ao outro de modo “acessório”, “subordinado”. Esse momento de separação e não apenas de distinção entre esses elementos

[...] significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da “estrutura” e a qualidade-superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 105).

Mas como pôr em prática a “grande política”, enquanto momento de afirmação da liberdade, de criação e direção de um Estado? Gramsci apresenta o conceito de “guerra de posição” (GRAMSCI, 2007, C 13, § 7, p. 24) como uma estratégia a ser utilizada na consecução desse objetivo. A questão deve ser entendida como ação política planejada. A estratégia militar é transportada à estratégia política, resumida na arte de planejar e de prever os passos do adversário. Devem-se ocupar os espaços certos na sociedade para a conquista do consenso e da hegemonia, isto é, tornar-se dirigente, educador do Estado e da civilização. Isso não se dará de modo individual, mas coletivamente. O conformismo (estar em conformidade) social, nesse sentido, não é visto como algo necessariamente ruim, mas como projeto de conquista da hegemonia. O problema é que na sociedade capitalista o conformismo social se dá por força de um consenso forjado no meio da contradição econômica e que favorece a dominação de uma classe sobre a outra. Não se pretende alçar as classes subalternas à qualidade de classes dirigentes, mas mantê-las em condição inferior:

Tarefa formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em ‘liberdade’ a necessidade de coerção? [...] Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico em tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às ‘trincheiras’ e às fortificações permanentes da

frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas ‘parcial’ o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra, etc.” (GRAMSCI, 2007, C 13, § 7, p. 23-24).

De acordo com Giuseppe Vacca, o conceito de “guerra de posição” corresponde a uma nova perspectiva interpretativa da história após a Primeira Guerra Mundial. É uma questão da teoria política de difícil resolução e trata-se da transposição de conceitos de estratégia militar para o campo das relações políticas, com o objetivo de alcançar a hegemonia. Refere-se a qual estratégia utilizar para conquistar e manter o Estado, isto é, para uma classe se tornar hegemônica. Esse conceito surge da observação que Gramsci faz das diferenças políticas, culturais e econômicas entre o Oriente e o Ocidente. No Oriente, o Estado era tudo e a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; daí a tática de “Guerra de Manobra” ter dado resultado na Revolução Russa. No Ocidente, havia um equilíbrio entre Estado e sociedade civil, um desses elementos, de certo modo, sustentando o outro e, por trás da trincheira mais avançada do Estado, uma “robusta cadeia de fortalezas e casamatas”, o que “se podia ver, mais ou menos, de Estado para Estado, mas esta observação exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional”³. Em vista disso, o processo revolucionário, no Ocidente, não pode prescindir de um combate também no campo da sociedade civil, isto é, no interior das diversas instituições (incluindo a escola) que constituem essas fortalezas e casamatas destinadas à defesa da ordem econômica e social vigente. Tal combate é justamente aquele que se traduz pela expressão “guerra de posição”.

Gramsci aponta que, no Ocidente, o capitalismo mais desenvolvido não depende tanto da política para se manter, pois teria uma “reserva econômica” para se defender em caso de grandes crises. A política está sempre atrasada em relação à economia e o aparelho de Estado é muito mais organizado.

Os partidos políticos têm uma função importante no mundo moderno, pois são elaboradores de “concepções de mundo” e, por sua vez, da “ética e [d]a política adequadas a elas”, funcionando “quase como ‘experimentadores’ históricos de tais concepções” (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 105). Cabe também aos partidos a seleção individual da sua massa atuante e “esta seleção opera-se simultaneamente nos campos prático e teórico, com uma relação tão mais

³ Giuseppe Vacca. *Vocabulário Gramsciano: guerra de posição e de movimento*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#guerra>> Acessado em: 11 de maio de 2009.

estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar” (idem, ibidem); ou seja, os partidos representam uma nova concepção que se opõe à antiga, uma nova hegemonia.

Gramsci destaca também que “os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias” (idem, ibidem). O sentido empregado aqui para o termo “totalitárias” não se refere ao totalitarismo político do nazismo ou do stalinismo, mas sim ao sentido de “unitário”, universal, à totalidade da sociedade. Os partidos são, nesse sentido, responsáveis por uma melhor e mais acurada escolha de seus elementos, funcionam também como veículo que prepara para a nova hegemonia, isto é, são “o crisol da unificação de teoria e prática entendida como processo histórico real” (idem, ibidem). Porém a direção do partido deve ser uma direção de novo tipo, ou seja, a organização da “massa economicamente ativa” necessita ser precedida e preparada por “intermédio de uma elite” que já tenha superado de modo crítico e “autoconsciente” o consenso da classe hegemônica capitalista, isto é, “na qual a concepção implícita na atividade humana já se tenha tornado, em certa medida, consciência atual coerente e sistemática e vontade precisa e decidida” (idem, ibidem).

O sujeito torna-se responsável por suas ações e se percebe diante da necessidade de tomar decisões coerentes e conseqüentes, “opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar já que ocorreu uma modificação no modo social de ser”. A partir desse novo momento, o subalterno, agora dirigente responsável, torna-se também uma “pessoa histórica, um protagonista” e não é mais o sujeito resistente de ontem, tornou-se, agora, o “agente [...] necessariamente ativo e empreendedor” (idem, p. 106).

Gramsci conclui indagando se o subalterno não foi sempre “simples ‘resistência’, simples ‘coisa’, simples ‘irresponsabilidade’” (idem, p. 107). Sua resposta quanto a isso é negativa, apontando para a necessária crítica da “futilidade do determinismo mecânico” que pode levar à passividade por ser “filosofia ingênua da massa e, somente enquanto tal, elemento intrínseco de força” (idem, ibidem), levando a um torpor, uma paralisia e passividade da massa quando é elevada à “filosofia reflexiva e coerente por parte dos intelectuais” (idem, p. 106-107). Finalmente, para Gramsci, “uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual” (idem, p. 107).

No sentido apontado acima, podemos concluir que as “novas convicções das massas populares”, por sua debilidade e fragilidade, são sempre “socialmente conformistas de acordo com os interesses das classes dominantes” (idem, p. 110). A religião pode ser dada como exemplo quando consegue manter os fiéis dentro de certos limites e argumentos elaborados por seus intelectuais, de modo que consigam emprestar “à fé pelo menos a aparência da dignidade do pensamento” (idem, *ibidem*). Se ocorre o rompimento dessa relação da religião com as massas, o vínculo pode ser perdido irremediavelmente, como aconteceu com a Igreja Católica, por razões políticas, durante a Revolução Francesa, ocasionando o surgimento de um catolicismo de nova feição. Se o rompimento tivesse ocorrido por muito mais tempo, as perdas teriam sido então irreparáveis.

Diante de tal perspectiva, Gramsci deduz duas necessidades a um movimento cultural que pretenda “substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral” (idem, *ibidem*): 1) repetir sempre os próprios argumentos variando a sua forma literária; 2) elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais amplamente a fim de “criar elites de intelectuais de novo tipo” que permaneçam em contato constante com as massas, servindo de ligação entre elas (idem, *ibidem*). Segundo Gramsci, quando esta “segunda necessidade” se satisfaz é que “realmente [se] modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época” (idem, *ibidem*). Essas elites de intelectuais não podem prescindir de uma hierarquização de “autoridade e competência intelectual”, podendo levar ao surgimento de um “grande filósofo individual” que seja

[...] capaz de reviver concretamente as exigências do conjunto da comunidade ideológica, de compreender que ela não pode ter a rapidez de movimento própria de um cérebro individual e, portanto, de conseguir elaborar formalmente a doutrina coletiva de maneira mais aderente e adequada aos modos de pensar do que um pensador coletivo (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 110-111).

Nesse sentido, podemos entender que a filosofia da práxis, em termos efetivos, somente se tornará hegemônica se não se distanciar e não descuidar das massas populares. É necessário substituir o consenso da classe dominante atual e, no entanto, não se pode descuidar de sua capacidade de reação e de condução – de classe hegemônica dirigente – do povo. Não se pode simplesmente acreditar que a filosofia da práxis possa vir a substituir de modo mágico e por um ato de fé ou de convencimento intelectual, as antigas convicções e crenças populares, mesmo que apresente argumentos com coerência lógica e racionalmente superiores.

É preciso antes disputar no terreno da hegemonia atual. Mas como? Apresentando uma nova concepção do mundo baseada na história concreta e buscando aqueles elementos populares que se encontram enfrentando a contradição social em que vivem; buscando trazer esses elementos, os “homens ativos da massa”, para a luta e construção da nova hegemonia; trabalhando no sentido de lhes possibilitar uma ascensão política, social e cultural em direção à nova filosofia, à filosofia que não mais separe a ação teórica da ação prática, não mais hierarquizando as ações em termos de “trabalho intelectual superior” e “trabalho manual inferior”; desvendando a realidade histórica e concreta das relações sociais e dos seus grupos sociais antagônicos que, embora “intuída” pelas massas populares, estas não possuem, ainda, os instrumentos intelectuais suficientes para a sua efetiva compreensão e superação.

Importa não descuidar, no entanto, da formação de uma elite intelectual “orgânica” que não se desvencilhe nem se distancie das massas populares, no sentido de, aos poucos e progressivamente, elevá-las intelectual e politicamente à categoria de “classe dirigente” do Estado. Este será o momento máximo da autoconsciência política, da verdadeira realização da filosofia da práxis, da filosofia enquanto elemento de real “transformação do mundo” e não apenas de elemento organizador no sentido puramente intelectual, idealístico, estéril e a-histórico.

Não podemos, por outro lado, esquecer que a sociedade se estabelece por meio de relações sociais de produção. Em vista disso, pode-se perguntar em que momento o indivíduo da classe social subalterna pode tornar-se, de fato, capaz de tomar consciência de sua condição social, do seu “ser social”, e agir em vista de sua superação. Afinal, como diz Marx (2003):

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 5).

Também Gramsci não ignora a importância das relações sociais de produção na constituição do ser social do sujeito envolvido no processo da práxis política. Da mesma forma que o “ser social” e a “consciência social” podem ser induzidas pelas condições econômicas efetivas a aceitar a ideologia dominante, também é possível entendê-la, tomar consciência de sua

existência e isso se justifica pela sua dimensão real de existência manifesta nas relações sociais de produção. Gramsci (2004a) expõe assim as relações entre a estrutura e a superestrutura:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta subversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e efetivamente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (GRAMSCI, 2004a, C 8, § 182, p. 250-251).

A partir da análise que faz do pensamento político de Gramsci, Coutinho (1981) destaca que o político em sua “acepção ampla” identifica-se com a superação da “mera recepção passiva”, fragmentária e manipulativa da realidade da práxis cotidiana rumo a uma consciência da “totalidade das relações subjetivas e objetivas”, e todas “as esferas do ser social são atravessadas pela política”, que é um elemento potencial e impossível de ser eliminado. Essa acepção ampla de política é “sinônimo de ‘catarse’” (p. 70).

A “catarse” é, para Gramsci, um momento em que uma classe social torna-se capaz de superar seus interesses “econômico-corporativos”, que são mais imediatos e, desse modo, elevar o seu projeto de sociedade e a sua classe a uma “dimensão universal”, isto é, hegemônica. Como diz Coutinho (1981, p. 71) “[...] é o momento no qual a classe deixa de ser puro fenômeno econômico para se tornar sujeito consciente da história”. Nas palavras do próprio Gramsci (2004a):

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (o egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas (GRAMSCI, 2004a, C 10, § 6, p. 314).

A disputa entre as classes antagônicas pelo consenso entre os diversos grupos sociais que compõem a sociedade depende do momento histórico pelo qual passam as forças produtivas. Na verdade, segundo Gramsci, na disputa pela hegemonia existe uma “relação de força” que diz respeito ao atual momento de relações entre a estrutura e a superestrutura, ou seja, entre as forças

produtivas e as estruturas jurídico-políticas e ideológicas. Para justificar e ilustrar sua análise, busca a explicação desse momento em Marx (2003):

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-lo já existiam ou estavam, pelo menos, em via de aparecer (MARX, 2003, p. 06).

Gramsci (2007) observa, porém, que frequentemente se faz um uso equivocado do conceito de relações de força, empregando-o de modo abstrato, e “o erro teórico consiste em apresentar um princípio de pesquisa e de interpretação como ‘causa histórica’” (C 13, § 17, p. 40). Deve-se, por outro lado, nessa análise da “relação de força”, distinguir os graus ou momentos de correlação que são resumidamente:

[...] uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente dos homens, que pode ser mensurada [...] com base nas forças materiais de produção [...] a relação de forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado em vários grupos sociais [...] relação das forças militares, imediatamente decisivo em cada oportunidade concreta. (O desenvolvimento histórico oscila continuamente entre o primeiro e o terceiro momento, com a mediação do segundo) (GRAMSCI, 2007, C 13, § 17, p. 40-43).

Nessa correlação de forças, que é sempre histórica, vence a classe social que estiver mais bem preparada e mais organizada em termos econômicos e políticos, como foi o caso da burguesia durante as Revoluções Burguesas, quando conseguiu tornar-se classe dominante e classe hegemônica, ou seja, passou a exercer o poder em todas as estruturas da sociedade, materiais e jurídicas, consolidando a sua ideologia.

A cidadania, nesse contexto histórico, é entendida como meio democrático dentro da própria democracia burguesa, que assim a justifica e qualifica, enquanto um dos ideais do liberalismo político. Isto é, a “política grande”⁴ pode e deve ser realidade antagônica e contra-

⁴ Sobre a distinção entre “grande política” e “pequena política”, Coutinho (1981, p. 71-72) esclarece: “a ‘grande política’, [...] ‘compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, com a luta pela destruição, defesa, conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais’; e, por outro, a ‘pequena política’ (‘do dia a dia, parlamentar, de corredor, de intriga’), [...] corresponde ‘às questões parciais e cotidianas, que se colocam no interior de uma estrutura já estabelecida’. A ‘pequena política’ poderia ser facilmente identificada com a práxis

hegemônica no campo de domínio da burguesia. Aproveitando-se disso, a classe operária deve denunciar as mazelas da sociedade de classes e, ao mesmo tempo, apresentar-se como a “nova classe revolucionária”, isto é, como sendo a única capaz de realizar mudanças na estrutura econômica porque é a única que detém os “germens” da nova sociedade, do novo “homem coletivo” que está por surgir.

Como se verá adiante, nossa proposta de uma “cidadania da práxis”, nesse sentido, não se refere a uma cidadania simplesmente vinculada à “prática”, a um pragmatismo imediatista, mas a uma cidadania com uma finalidade política, isto é, que objetiva a transformação da realidade e da sociedade a partir de uma ação política fundada na *práxis*, na união intrínseca entre teoria e prática, uma *práxis* fundada na prática histórica consciente das contradições sociais e econômicas. Consciente de que, enquanto o atual modo de produção e suas relações sociais de produção não se esgotarem e a nova classe revolucionária não estiver suficientemente preparada do ponto de vista material e político, não poderá haver uma vitória definitiva, mas somente vitórias parciais. Uma cidadania feita de homens e mulheres “seres sociais” conscientes de seu papel histórico e conjuntamente auto-conscientes e organizados politicamente e, portanto, jamais concebida como meta e objetivo “egoístico-passional”. Trata-se de homens e mulheres que poderão formar um novo “bloco histórico” capaz de mudar a sociedade e rivalizar com o consenso da classe hegemônica. E, se as condições materiais forem impeditivas em determinado momento histórico, que sejam os mesmos capazes de avançar e marcar posição num processo “catártico” de “guerra de posição”; que entendam que, em determinadas condições históricas, são capazes de “educar” o Estado, de serem educadores de seus educadores, de educar a sociedade civil; que percebam que, no contexto histórico de adversidades, podem trabalhar na perspectiva da “contra-hegemonia”, que é possibilitada pelas próprias relações de produção da classe dominante.

manipulatória, passiva, que sofre o determinismo ao invés de exercê-lo, enquanto a ‘grande política’ – que ‘não pode deixar de se ocupar do ‘dever ser’, entendido naturalmente em sentido não-moralista – é o momento da afirmação da teleologia, da liberdade”.

CAPÍTULO II

A CIDADANIA NA LDBEN DE 1996

Neste capítulo analisaremos o conceito de cidadania na forma como se apresenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em alguns dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) mais significativos, que se refiram direta ou indiretamente ao tema do presente trabalho. Para tanto, procederemos primeiramente a uma análise do conceito de cidadania na Constituição de 1988. Em seguida, passaremos a uma abordagem histórica da LDBEN, como meio de estabelecer o contexto econômico e político mais geral em que ela foi elaborada, procurando destacar: o jogo de forças políticas, econômicas e sociais que permearam a sua elaboração até o momento de sua aprovação e promulgação em dezembro de 1996; as lutas políticas e ideológicas que se travaram durante a sua tramitação na Câmara Federal; as interferências do Poder Executivo. Finalmente, discutiremos os documentos que estabeleceram as bases legais para implementar e orientar a política educacional para o Ensino Médio posteriormente à aprovação da LDBEN: o Parecer CNE/CEB nº. 15/98 e Resolução CNE/CEB nº. 03/98 (referentes às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio); o Parecer CNE/CEB nº. 38/2006 e a Resolução CNE/CEB nº. 04/2006 (que incluíram a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias).

Pretendemos, ainda, estabelecer uma leitura crítica das leis e documentos citados especialmente no que se refere à educação em geral e ao ensino de Filosofia no nível Médio. Em nossa análise, procuraremos recorrer a alguns conceitos gramscianos que julgamos fundamentais para o tema dessa dissertação, entre eles os de Estado, sociedade civil, consenso, guerra de movimento e hegemonia.

1. A cidadania na Constituição Federal de 1988 (CF-1988)

Neste item delinearemos o conceito de cidadania presente na atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988¹. Inicialmente vale notar que a palavra

¹ Chamada pelo Deputado Ulisses Guimarães, quando de sua promulgação, de “A Constituição Cidadã”.

“cidadania” aparece, na referida Constituição, nas seguintes passagens: Art. 1, II; Art. 5º, LXXI e LXXVII; Art. 22, XIII; Art. 62, I, a; Art. 68, § 1, II; e Art. 205. No entanto, vamos nos deter nos artigos, parágrafos, incisos e alíneas que tenham ligação direta ou mesmo indireta com o nosso tema.

A cidadania é um dos princípios fundamentais da Constituição brasileira juntamente com a soberania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (Art. 1º, I-V). São esses, pois, os fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro. A Constituição garante também que todos são iguais perante a lei e, portanto, gozam do *“direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”* (Art. 5º). São direitos do cidadão, *“na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania”* (Art. 5º, LXXVIII). Nesses casos, podemos notar que a cidadania, sendo um dos direitos e garantias fundamentais, coletivos ou individuais, tem seu exercício assegurado pelo Estado, o que inclui o direito à educação. É importante que notemos, nesse momento, a função reguladora do Estado.

A cidadania, no texto constitucional, liga-se fundamentalmente ao exercício dos direitos e deveres, conforme podemos notar no artigo 6º que destaca os direitos sociais, dentre os quais constam: *“a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”*.

O artigo 22 trata da competência da União em legislar, entre outros assuntos, sobre *“nacionalidade, cidadania e naturalização”* (Art. 22, XIII). Mantém-se a função reguladora do Estado em termos de quem pode ou não ser considerado cidadão brasileiro.

O artigo 62 destaca os limites do Poder Executivo federal, particularmente no que tange ao princípio da cidadania:

Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.

§ 1º É vedada a edição de medidas provisórias sobre matéria:

I – relativa a:

a) nacionalidade, cidadania, direitos políticos, partidos políticos e direito eleitoral [entre outros vetos].

O artigo 68 também disciplina limites sobre a elaboração de leis:

As leis delegadas serão elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar a delegação ao Congresso Nacional.

§ 1º Não serão objeto de delegação os atos de competência exclusiva do Congresso Nacional, os de competência privativa da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, a matéria reservada à lei complementar, nem a legislação sobre:

II - nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais.

Interessa-nos nesse momento perceber os limites impostos pelo próprio Estado aos seus poderes constituintes. Ou seja, o Estado, apesar de ser regulador dos direitos e deveres, também tem limites legislativos previstos na Constituição, dentro do princípio do equilíbrio dos poderes. Poderíamos entender a relação da sociedade civil com o Estado como elemento de disputa política, ou seja, apesar do poder exercido sobre os cidadãos, estes teriam assegurados os seus direitos fundamentais. A cidadania, desse modo, estaria preservada de quaisquer ameaças à sua integridade, tal como esta se encontra estabelecida no texto constitucional.

O artigo 205 da Constituição trata especificamente da educação, constando a seguinte redação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho”.

Fica claro que a educação, além de ser incluída como direito de todos e dever do Estado, tem papel central no processo de desenvolvimento da pessoa, do preparo para a cidadania e para o trabalho. A educação se faz presente na Constituição como elemento básico para o preparo dos futuros cidadãos. Embora o Estado a estabeleça como seu dever e direito do cidadão, nesse ponto divide com a sociedade a sua tarefa formativa. Isso nos permite entender o caráter até certo ponto aberto do referido preparo para a cidadania, pois esta é apresentada sempre de modo geral e sem que se especifique exatamente o que ela vem a ser. Resguarda-se, porém, a tarefa educativa no que diz respeito à formação profissional, embora a Constituição afirme isso de modo muito geral e sem esclarecer com precisão o seu significado. Essa atribuição caberá à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Os termos cidadão e cidadãos aparecem no texto da Constituição nas seguintes passagens: Art. 5º, LXXIII; Art. 8º, §3º; Art. 58, V; Art. 74, §2º; Art. 64; Art. 61; Art. 89, VII; Art. 98, II; Art. 101; Art. 103-B, XIII; Art. 130-A, VI; Art. 131, §1º. Em todos os artigos mencionados, a palavra cidadão ou cidadãos está relacionada aos direitos e deveres, seja em termos de salvaguarda da liberdade de ir e vir, por exemplo, seja em termos de obrigações gerais imputadas

pela Constituição. No estudo de caso em questão, interessa-nos saber que tais direitos e deveres estão ligados à presença reguladora do Estado prevista na Constituição.

O aspecto em que a cidadania é apresentada na Constituição, apesar de seu peso e importância nas relações sociais, econômicas, políticas, jurídicas ou culturais é, sobretudo, de cunho formal. Por outro lado, essa formalização dos direitos e deveres do cidadão serve de fundamento jurídico e legal para todas as ações que interferem na vida coletiva comum, notadamente no que diz respeito à educação escolar. Podemos fazer aqui uma observação crítica no que diz respeito ao papel do Estado na sociedade burguesa. Conforme observou Gramsci, o Estado em seu contexto histórico concreto representa um determinado pensamento hegemônico de um grupo social dominante economicamente, produzindo um consenso que permite a uma determinada classe social o domínio das ações deste em seu favor e a manutenção do *status quo* social e econômico. Para Gramsci (2007), o direito, “ao lado da escola e outras instituições”, tem a função de garantir a hegemonia da classe dominante:

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos (GRAMSCI, 2007, C 13, § 11, p. 28).

Para entender o tipo de cidadania proposta na Constituição devemos entender o papel do Estado enquanto ente político que mantém a coesão da sociedade por meio da coerção e, ao mesmo tempo, de um consenso político socialmente estabelecido. Bottomore (2001) afirma que Gramsci insiste na inter-relação entre Estado e sociedade-civil, esclarecendo que, embora cotidianamente o uso da palavra Estado se refira ao governo, o

conceito de Estado inclui, na realidade, elementos da sociedade-civil. O Estado, estritamente concebido como governo, é protegido pela hegemonia organizada na sociedade civil, ao passo que a hegemonia da classe dominante é fortalecida pelo aparelho coercitivo estatal. Mas o Estado também tem uma “função ética” ao tentar educar a opinião pública e influenciar a esfera econômica. Por sua vez, o próprio conceito de lei deve ser ampliado, diz Gramsci, já que elementos de costume e hábito podem exercer, na sociedade civil, uma pressão coletiva no sentido da conformidade, sem coerção ou sanções (BOTTOMORE, 2001, p. 352).

O Estado aparece com a “função ética” de ser “educador” da sociedade. É a noção gramsciana do Estado integral. No entanto, também é dirigido e protegido, em relação ao governo, pela “hegemonia organizada na sociedade civil” (idem, 2001, p. 352). Essa hegemonia é

exercida em função dos interesses de uma classe dominante, a que possui o poder sobre os meios de produção, no caso, a burguesia. Em síntese, o Estado, como nos indica Gramsci (2007), representa os interesses da classe dominante:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo² (GRAMSCI, 2007, C 13, § 17, p. 41-42).

Em suma, observa-se que a concepção de cidadania contida na Constituição de 1988 assegura a possibilidade de que a sociedade civil se articule no sentido de garantir um certo equilíbrio político em relação ao Estado. A Constituição assegura amplas garantias para uma participação ativa dos cidadãos organizados na sociedade civil, apesar da presença reguladora do Estado garantindo determinada ordem social e determinado *status quo*. Essa ordem social, por sua vez, somente é possível por que existe uma participação ativa da sociedade civil, isto é, em última instância o Estado somente se torna educador e dirigente da sociedade porque existe um consenso na sociedade civil e a presença do Estado coercitivo se dará mais particularmente nos momentos em que houver a necessidade de defender os interesses econômico-corporativos da classe dominante. Por sua vez, o consenso que possibilita a hegemonia da classe dominante somente se mantém enquanto houver equilíbrio entre os interesses dos grupos sociais envolvidos. Vemos, pois, que os aspectos liberais constituintes dos direitos e deveres da cidadania previstos na Constituição não são necessariamente proibitivos de uma participação política mais efetiva da sociedade civil como um todo, participação que pode mesmo se manifestar como luta pelo consenso em direção a uma contra-hegemonia, por meio da construção de um bloco-histórico operário-camponês.

² A fase “econômico-corporativa” pode ser interpretada como um estágio em que não há suficiente desenvolvimento da apreensão dos elementos da superestrutura, restringindo-se a uma compreensão limitada da estrutura, sem possibilidade de avançar e conquistar a hegemonia, isto é, tornar-se classe dirigente. Não existe ainda uma consciência política que seja capaz de superar os interesses econômicos e políticos mais imediatos. É, portanto, uma fase primitiva ainda da consciência, que não é capaz de avançar histórica e politicamente na compreensão e transformação da realidade, na elaboração de um consenso que conquiste a hegemonia. Cf. C. N. Coutinho. Gramsci como crítico da política In: COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre, L&PM, 1981. p. 69-73.

Como essa discussão se articula com a educação? Para dar uma resposta mais completa para essa questão é necessária uma avaliação da forma como a cidadania é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei Nº. 9.394/96. É o que será feito a seguir.

2. A cidadania na LDBEN

Para iniciar este estudo é preciso entender o processo de gestação da LDBEN/1996, tarefa para a qual recorreremos predominantemente à contribuição de Dermeval Saviani (2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, foi elaborada a partir de um longo e tortuoso processo histórico e político que colocou em posições antagônicas setores da sociedade civil brasileira e da sociedade política.

Nesse sentido, destacaremos a atuação da comunidade educacional que se mobilizou, mesmo antes da Constituinte de 1988, em um movimento organizado e ativo na elaboração de uma proposta de LDBEN de cunho popular, democrático e público. O objetivo foi elaborar um projeto que atendesse aos anseios e necessidades da classe trabalhadora, colocando em perspectiva a possibilidade de uma educação de caráter universalista e que, portanto, atendesse efetivamente a todos. Tal anseio se explicitou inicialmente com a elaboração da “Carta de Goiânia”, documento elaborado a partir da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, naquela cidade.

A questão central da proposta elaborada pelos educadores era a da “manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004a, p. 35). O professor Dermeval Saviani, da Faculdade de Educação da UNICAMP, foi convidado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) para elaborar um artigo sobre a LDBEN e, assim, deu-se início à elaboração de um projeto de lei. A partir deste ponto começaram as ações no sentido de discutir, debater e mobilizar os educadores para que fizessem pressão sobre os parlamentares para viabilizar a aprovação desse projeto.

Cabia, pois, pensar na estrutura que teria a lei, sendo elaborada inicialmente uma proposta contendo 68 artigos e dez títulos. O processo que se iniciava, então, seria longo e, seu percurso, cheio de percalços e dificuldades. Os educadores, organizados no “Fórum em Defesa da Escola

Pública na LDB”, que reuniu diversas entidades envolvidas com a questão da educação e com representatividade nacional, conseguiram ser ouvidos e atendidos em sua proposta de projeto de lei, que foi acolhida pelo Poder Legislativo. Iniciou-se, diversamente de outras ocasiões da história da educação brasileira, a discussão de uma lei da educação na Câmara Federal estabelecida a partir do Poder Legislativo e não pelo Poder Executivo como ocorrera tradicionalmente (idem, p. 42; 57).

Naquela ocasião, o então deputado federal, professor Florestan Fernandes, definiu tais relações entre a sociedade civil organizada e a sociedade política como “conciliações abertas” que permitiram a construção de consensos apesar das divergências (PINO, 1998, p. 21). Porém, vários fatores, dentre os quais estavam as crises econômicas e os escândalos políticos, levaram ao afastamento e impedimento do presidente Collor de Mello.

No âmbito da “sociedade política” o equilíbrio das forças, nesse contexto, oscilou muito, tendo, de um lado, “[...] um novo espaço social com a ação política partidária organizada, articulada por alguns partidos que constituíram, para ações pontuais, o Bloco Democrático (Bloco), formado pelos partidos PMDB, PSDB, PDT, PT, PC do B, PPS e PSB” (idem, p. 23), agregando os deputados e senadores mais progressistas e favoráveis a uma discussão maior com a sociedade brasileira e a um projeto de defesa da escola pública e, de outro lado, os deputados e senadores mais conservadores identificados e favoráveis a um projeto que atendesse, sobretudo, aos interesses privados na educação. As discussões do projeto da LDBEN em tal contexto oscilaram muito, dependendo de qual grupo político estava no comando do Poder Legislativo e mesmo no Poder Executivo.

A conjuntura internacional, com a crise do “socialismo real” e o avanço do neoliberalismo, também influenciou o processo de elaboração da LDBEN. As forças políticas conservadoras internas, que pareciam apenas refletir os interesses do empresariado da educação nacional, quando confrontadas e postas lado a lado com os interesses neoliberais internacionais, demonstravam estar em sintonia com esta ideologia, em contraste e contradição, portanto, aos interesses dos educadores, da classe trabalhadora e das forças mais progressistas que almejavam uma maior participação política nas decisões do Estado.

Por fim, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma nova correlação de forças é estabelecida e ocorre “[...] um esvaziamento [do parlamento] como cenário de formulação da lei” e, com o Executivo “[...] retomando a si este papel, passou a comandar o

processo e a ter presença ativa no espaço legislativo” (idem, p. 22). Nesse cenário, a LDBEN foi finalmente aprovada. Nesse governo, o processo foi mais centralizador, causando uma “[...] ruptura do espaço social constituído pelos deputados do Bloco Democrático e pelo Fórum” (idem, p. 33) uma vez que o Poder Executivo tomou para si a dianteira no processo de elaboração da nova lei da educação nacional. Mas o Bloco Democrático e seus remanescentes continuaram em sua defesa intransigente do diálogo democrático, impedindo que o governo e seus aliados políticos imprimissem “[...] totalmente a dinâmica que pretendiam, tanto na rapidez da tramitação quanto na mudança de conteúdos” (idem, p. 36).

Na avaliação de Pino (1998), a “ruptura social” indicava que o governo FHC, para poder colocar em prática a sua reforma da política educacional, precisava impedir que os projetos da Câmara Federal e do Senado fossem aprovados e, desse modo, “[...] recuperar a ‘competência do Executivo [...] de formular e executar a política’” (p. 36-37).

Essa agenda de governo vai se mostrar, mais tarde, centralizadora das decisões sobre as políticas educacionais e sua respectiva implementação. Como exemplo, podemos destacar a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), com funções normativas e deliberativas que representaria a participação da sociedade, mas que, no entanto, têm seus membros escolhidos pelo presidente da República, conforme a alteração da redação do artigo 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, em seu artigo 1º.

Não se tratava, portanto, de um processo de descentralização, mas de “centralização e de desconcentração”, ou seja, sob a aparente desconcentração de algumas decisões e execuções da política educacional deixadas a cargo dos Estados e dos municípios, mantivera-se, por parte da União, o poder de formular as políticas públicas para a educação.

Enfim, Pino (1998) conclui que:

Para viabilizar as reformas o MEC urgiu fazer a ruptura do espaço social no Congresso Nacional para criar o seu próprio espaço, visando recolocar o Executivo no comando da sua formulação, assegurar a aprovação dos conteúdos da nova lei que lhes interessavam e controlar o tempo de sua aprovação (PINO, 1998, p. 40).

Foi, pois, nesse quadro geral, que se fez a LDBEN. Houve avanços, apesar da manutenção de certos interesses privatistas na educação, mantendo, por exemplo, o direito à livre iniciativa nessa área e garantindo as subvenções financeiras diretas e indiretas ao setor privado. Aos educadores comprometidos com a escola pública, coube, conforme afirma Saviani, manter a “resistência ativa”:

Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 2004a, p. 238).

Podemos notar, conforme a discussão desenvolvida até aqui, que houve uma consonância nas agendas políticas a partir do governo Collor de Mello até chegar ao governo de Fernando Henrique Cardoso e, nesse caso, podemos considerá-las de cunho “neoliberal”, uma vez que, progressivamente, defendiam os interesses privados e privatistas dos empresários da educação, em detrimento dos interesses públicos, ligados às camadas populares e trabalhadoras.

Essa referência parece pertinente devido à grande abertura econômica ocorrida durante o governo Collor de Mello e aprofundada durante a gestão de FHC, reconhecidamente neoliberal (idem, p. 230), vinculada aos interesses e orientações do capital financeiro internacional por meio de suas principais agências fomentadoras de políticas econômicas e educacionais para o “Terceiro Mundo”, cujos países eram classificados, eufemisticamente, como “em desenvolvimento”. Esses países, portanto, seriam passíveis da intervenção internacional de organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que ditariam as políticas sociais a serem atendidas pelos respectivos governos nacionais, estabelecendo inclusive as metas a serem atingidas. Isso viria a mascarar ainda mais o processo de sua submissão aos interesses econômicos dos países capitalistas desenvolvidos.

Desse modo, podemos afirmar que a ideologia neoliberal do “Estado mínimo” se fez presente, desde então, produzindo “[...] uma ‘LDB minimalista’, compatível com aquela noção de Estado, ideia reconhecidamente central na orientação política então dominante” (idem, p. 200). É assim que Saviani conclui sobre o caráter neoliberal da nova LDBEN, uma vez que, significativamente, procurou-se reduzir cada vez mais o papel do Estado no oferecimento de serviços públicos e, ao mesmo tempo, ampliar a participação da iniciativa privada, do mercado e mesmo das organizações não-governamentais nesses serviços, diminuindo-se os investimentos público-estatais nas políticas sociais.

A LDBEN finalmente foi aprovada em dezembro de 1996. O contexto político, portanto, foi de extrema animosidade e lutas intensas, sendo, por fim sancionada uma lei que atenderia a diversos e diferentes interesses. Mesmo as alas políticas e sociais mais progressistas conseguiram algumas conquistas, como a garantia da obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças. Por outro lado, é importante destacar que a lei está em sintonia com os interesses

corporativos do empresariado nacional e também do capital internacional, e, assim sendo, faz eco com as perspectivas políticas e econômicas do neoliberalismo.

Como vimos, no processo de elaboração da LDBEN, muitos foram os interesses em torno da questão, destacando-se os que defendiam uma educação de caráter estatal e público e os que se punham ao lado dos interesses do setor privado. É importante notar que essa lei foi elaborada sob a influência de interesses políticos e econômicos internacionais e, notadamente, influenciada pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, cujo objetivo principal era erradicar o analfabetismo até o ano 2000. Não sem polêmicas, devido às metas a serem cumpridas, houve severas repercussões no Brasil, conforme relata Shiroma e outros no livro *Política educacional* (2004), que versa sobre a forma como a política educacional brasileira vinha acatando ou descartando as orientações das agências multilaterais internacionais:

Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão “para todos” que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito NEBA³ em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para os estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 61-62).

Tais metas começariam a ser implantadas no Brasil, em 1993, após o *impeachment* de Collor, a partir do Plano Decenal de Educação Para Todos, na gestão do ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, no governo de Itamar Franco. Durante os anos seguintes, essas metas foram dando o tom das discussões da LDBEN e, “[...] por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)” (idem, p. 62).

A LDBEN trata, em seu artigo primeiro (§1º), da educação escolar que “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias”. Define, ainda, em seu parágrafo 2º, Art.1º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática

³ Necessidades Básicas de Aprendizagem.

social”. Nota-se já de início o fulcro central da lei: a vinculação da educação ao mundo do trabalho. A lei também define a educação como constituída de “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Art. 1º).

No artigo 2º da LDBEN, cujo título trata dos “princípios e fins da educação nacional”, destaca-se sua inspiração “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, bem como o dever da “família e do Estado” sobre a educação, a qual tem por finalidade, o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Revela-se, aqui, que a influência filosófica da educação deve ser a matriz liberal⁴, ao declarar-se “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Art. 2º) e vinculando a plenitude do desenvolvimento ao “preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Esse parágrafo merece destaque, pois, ao tratar dos “princípios e fins da Educação Nacional” (Título II), traça de modo claro e direto a orientação geral proposta para a formação do educando. O “futuro cidadão”, uma vez que tem que ser formado e preparado, já que não há uma formação cidadã, digamos, *a priori*, mesmo em âmbito familiar, precisa de um lugar específico e privilegiado para adquirir essa formação, e esse lugar é a escola, a “educação escolar”, ministrada em “instituições próprias” (Art. 1º § 1º).

Reforçando essa ideia, o artigo 2º afirma que a educação nacional, com relação ao educando “têm por finalidade [...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (grifos nossos). O trabalho é, pois, uma das questões centrais na lei de educação nacional, configurando-se em uma de suas finalidades.

Vale lembrar também o destacado papel da família como instituição social co-responsável pela educação. Salienta-se, nesse particular, a importância dada pelo Estado à sociedade civil, com a qual faz parte de um todo inseparável. A possibilidade que abre para os “movimentos sociais e as organizações da sociedade civil” certamente se deve, ao menos em parte, à luta que os movimentos sociais, entidades de classe, comunidades etc. têm empreendido desde os tempos

⁴ Entendemos por “matriz liberal” a relação e desenvolvimento histórico das ideias e ideais liberais propagadas especialmente desde a Revolução Francesa em seus princípios políticos de liberdade, igualdade e fraternidade. A principal referência utilizada neste trabalho é a concepção de liberdade defendida por John Locke, cujo princípio liga-se à posse individual da propriedade privada que, por sua vez, é garantida pelo Estado burguês.

da ditadura civil-militar e, em especial, no processo da Constituinte e, mais recentemente, na luta por uma LDBEN que atendesse os anseios populares. Sem dúvida, sem tal possibilidade e reconhecimento da lei, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), apenas para citar o mais famoso e importante movimento social brasileiro na atualidade, teriam suas ações educativas dificultadas, com prejuízo para as crianças e jovens do movimento. Por outro lado, os interesses privatistas também fazem uso desse espaço concedido pela lei, procurando consolidar ainda mais o consenso em torno da hegemonia da classe dominante.

O que nos interessa primeiramente é a relação entre o ensino e o preparo para o exercício da cidadania, uma vez que a LDBEN privilegia o ensino realizado no âmbito do espaço escolar e também o disciplina, apesar de abrir espaço para o “terceiro setor”, representado por organizações não-governamentais, entre outros organismos, como já mencionamos. A educação escolar passa a ter papel de destaque na formação geral e específica do cidadão, torna-se meio de inserção na sociedade conforme os princípios liberais de igualdade, liberdade, fraternidade e democracia [burguesa].

No artigo 3º nos chama a atenção o inciso XI reforçando, mais uma vez, a “[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Por que motivo se insiste nesses aspectos dos princípios e fins da educação? É evidente que a educação escolar deve estar vinculada à sociedade que a engendra? Mas o que isso significa exatamente?

Nas disposições gerais da educação básica, no Capítulo II, Seção I, artigo 22, destaca-se que a “[...] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no *trabalho* e em estudos posteriores”. Note-se que antes, no artigo 2º, falava-se em “*preparo* para o exercício da cidadania e sua *qualificação* para o trabalho.” Há uma mudança significativa em termos conceituais, uma vez que a educação básica tem por finalidade uma “*formação comum indispensável*” para o exercício da cidadania. Do ponto de vista do trabalho – ou seria emprego, ocupação? –, poder-se-ia perguntar: o que significa “fornecer-lhe *meios*”? Que meios seriam esses, proporcionados pela educação básica? Que tipo de inserção no mundo do trabalho está sendo buscada?

No artigo 27 destacam-se as diretrizes dos conteúdos curriculares. O currículo é parte importante na implementação da proposta da lei, uma vez que a perspectiva adotada pode e deve interferir na formação geral e individual de cada estudante. Mas quem decidirá sobre tal

currículo? Para quem será direcionado? O que significa afirmar que ele deve ser “vinculado às características regionais”?

A lei é bem incisiva nesse ponto do artigo 27 e diz com todas as letras que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] III – orientação para o trabalho; [...]

Pode-se destacar, nesse parágrafo, a vinculação do currículo à preservação da ordem social e política estabelecidas. Se a lei garante a liberdade e pluralidade de opiniões e ideologias, bem como a liberdade de ensino, como justificar a vinculação obrigatória a tais valores fundamentais? Parece-nos que, nesse ponto, os tão decantados “princípios de liberdade”, no interior do contexto burguês, propostos no Art. 2º da lei, se mostram fragilizados, visto que já previamente limitados pela “difusão de valores fundamentais ao interesse social”. Quais interesses seriam esses, nos cabe indagar, já que, na perspectiva do preparo para a cidadania, nos colocamos a questão sobre qual cidadania se propõe, como veremos mais adiante?

No artigo 32 destacam-se, enquanto elementos mediadores da formação do cidadão,

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nota-se, claramente, o que se entende por formação básica do cidadão: saber ler, escrever e calcular, além de compreender a realidade em que se está inserido. Não se destaca, por exemplo, nesse momento, qualquer orientação para a aquisição de uma visão mais crítica da sociedade, no sentido de questionar suas bases e estruturas. A busca da tolerância também pode remeter ao objetivo de promover a aceitação das desigualdades, dentre as quais se inclui a desigualdade de classes.

Propõe-se, dessa forma, uma cidadania conformista, isto é, no sentido simplesmente de compreender e desenvolver capacidades que levem apenas à “[...] aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a *formação de atitudes e valores*” e o “fortalecimento” dos vínculos já existentes.

Nesse sentido, na letra da lei não se propõe uma cidadania participativa, que seja propositiva de mudanças, mas apenas de aceitação da ordem social como certa e única, à qual o indivíduo deve se adequar simplesmente, tornando-se, assim, um cidadão bem comportado, um “bom cidadão”.

Esse conformismo a que nos referimos faz parte da estratégia da classe dominante de educar para o consenso. Na verdade, como já mencionamos, o Estado está a serviço da classe hegemônica, ou seja, daquela detentora dos meios de produção material e forja o consenso das massas em torno de seu projeto político. Nesse sentido e neste contexto de dominação econômica da ideologia burguesa, todo cidadão, por mais ativo e atuante que seja, pode estar contribuindo para essa hegemonia, mesmo que de modo inconsciente.

Gramsci (2007), ao discutir os “costumes e as leis”, questiona a ideia corrente de que o direito seja expressão concreta dos costumes. Para ele, “esta opinião está contra a história real do desenvolvimento do direito, que sempre exigiu uma luta para se afirmar, luta que, na realidade, é pela criação de um novo costume” (C 6, § 98, p. 248). O direito, desse modo, é expressão de uma luta histórica e, portanto, representa os interesses da “classe dirigente” e a grande premissa ideológica dessa representação é que “todos os cidadãos devem aceitar livremente esse conformismo assinalado pelo direito” e que, de algum modo, podem “tornar [-se] elementos da classe dirigente” (idem, p. 248-249):

Supõe-se que o direito seja expressão integral de toda a sociedade, o que é falso: ao contrário, constituem expressão mais aderente da sociedade aquelas regras de conduta que os juristas chamam “juridicamente indiferentes” e cuja zona se modifica com os tempos e com a extensão da intervenção estatal na vida dos cidadãos. O direito não exprime toda a sociedade (pelo que os violadores do direito seriam seres anti-sociais por natureza, ou deficientes mentais), mas a classe dirigente, que “impõe” a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento. A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, de vez que todos podem se tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII (GRAMSCI, 2007, C 6, § 98, p. 249).

Gramsci assinala, desse modo, um papel político fundamental do direito, que é a garantia do consenso, em nível jurídico e ideológico, portanto superestrutural, em relação ao domínio econômico das relações sociais concretas de produção, isto é, ao modo de produção capitalista. A hegemonia, mesmo que pela coerção jurídica, manifesta-se no consenso social em torno dos direitos e deveres do cidadão.

Na seção IV, que trata do Ensino Médio, em seu artigo 35 a lei destaca a importância desse nível de ensino para a continuidade dos estudos e a complementação da formação básica do educando. Chama a atenção o inciso II que estabelece como uma das finalidades do Ensino Médio “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, Leis etc., 2004, Art. 35, inciso II).

Percebemos, nesse texto, com maior intensidade e clareza, que a “preparação básica” tem por finalidade adaptar o educando às condições dadas pela realidade do trabalho e das “ocupações”, isto é, os postos de trabalho que venham a surgir, segundo a lógica econômica predominante. Mais uma vez a formação e preparo para a cidadania estão submetidos às condições previamente determinadas pelo movimento do capital, cabendo ao cidadão apenas adaptar-se ou, como diz a própria lei, “adaptar [-se] com flexibilidade”. Mas esta é uma cidadania ativa apenas nos limites e interesses do capitalismo, das suas relações sociais de produção.

Notemos que cabe ao educando a responsabilidade futura por sua formação, devendo preparar-se para os “aperfeiçoamentos posteriores”, ou seja, o cidadão é considerado *a priori* responsável por sua empregabilidade – “ocupação” – *a posteriori*. Não caberia assim, nesse caso, uma maior responsabilização do Estado, que já teria feito sua parte, conforme proposto na lei. O Estado aparece apenas como um mediador, cuja responsabilidade se restringiria à função reguladora da sociedade civil.

No inciso III, do artigo 35, no entanto, consta como outra finalidade do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Em um primeiro momento isso soa interessante, revestindo-se de um ar progressista e democrático. Porém, como propor uma “autonomia intelectual” e um “pensamento crítico” a partir de uma realidade, dada como *a priori*, na qual o educando não é tratado como sujeito autônomo e ativo, mas como indivíduo que a ela deve adaptar-se, seja no presente ou no futuro? A própria realidade concreta denuncia as contradições contidas no referido inciso, visto que, embora o ensino fundamental, que é obrigatório, esteja quase universalizado em termos de número de matrículas, a sua qualidade não é a mesma para todos os segmentos da sociedade.

No caso do Ensino Médio, a situação piora uma vez que a demanda por vagas está longe de ser atendida, ou seja, a universalização das matrículas no Ensino Médio nem mesmo é uma

realidade, o que deixa grande parte dos jovens fora da possibilidade de atingir essas proposições cidadãs da LDBEN. Há também a falta de recursos humanos e materiais em muitas escolas, o que dificulta ou mesmo impossibilita que essa formação seja atingida.

É nesse sentido que podemos fazer a crítica da ideia de “autonomia intelectual e do pensamento crítico” contida na LDBEN. Qual tipo de “consciência crítica” é proposta na lei? Uma consciência que se conforma à realidade tal como está? Nesse caso, podemos chamar a tal consciência de crítica?

Por fim, destacamos que, no artigo 36, inciso IV⁵, a LDBEN prevê que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Essa é a nova realidade da presença da Filosofia no currículo escolar. Na redação anterior da LDBEN a Filosofia e a Sociologia, embora fossem grafadas com letras maiúsculas, eram tratadas apenas como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, os quais seriam ratificados no Parecer CNE/CEB nº. 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº. 03/98.

Naquele contexto, como agora, essas disciplinas permanecem sendo identificadas como formadoras de uma consciência cidadã crítica. No entanto, entendemos por preparo para cidadania uma formação crítica de caráter participativo, propositivo, atuante, em uma palavra, que *transforme* a realidade social.

A LDBEN, em síntese, elege a família e o Estado como responsáveis pela formação para a cidadania das novas gerações, mas também garante participação de toda a sociedade civil como corresponsável. A cidadania vincula-se aos direitos e deveres do cidadão que, por sua vez, dizem respeito aos ideais liberais que regem a sociedade como um todo, entre eles, o respeito aos valores fundamentais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade e ao Estado democrático de direito. A escola é eleita como espaço e instituição social privilegiada para a formação das crianças e dos jovens que, nesse caso, além de serem formados nos valores supra referidos, também serão preparados para o mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional, sobretudo pelo desenvolvimento de habilidades e competências que os habilitem a continuar aprendendo, de modo a se adaptar com flexibilidade às constantes necessidades do mercado de

⁵ Este inciso foi acrescentado pela Lei nº. 11.684, de 02 de junho de 2008. No antigo inciso III do §1º da Lei 9.394/96, revogado por essa lei e mantido no Parecer CEB/CNE 38/2006 e na Resolução CNE/CEB 04/2006, constava a seguinte redação: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

trabalho. Trata-se, portanto, de uma educação cidadã voltada para o consenso do capital, ou seja, seguindo os interesses do capital e sua constante necessidade de mão de obra qualificada e dócil.

A LDBEN também prevê que o educando tenha uma formação voltada para o aperfeiçoamento ético e para autonomia intelectual, bem como para o exercício crítico da cidadania, tarefa atribuída especialmente às disciplinas de Filosofia e Sociologia. Cabe aqui frisar a importância desse aspecto, pois, apesar de toda a crítica que possamos fazer a essa medida, dado seu caráter liberal e de conformação ao consenso do capital e da hegemonia burguesa, sabemos que esse espaço conquistado para a formação humanística pode, se bem aproveitado, ampliar as possibilidades da luta contra-hegemônica no interior da escola pública, favorecendo, pela especificidade dessas disciplinas, a formação de um outro tipo de cidadão, dotado de uma concepção do mundo mais elaborada e crítica, e mais consciente de seu papel de sujeito, no sentido coletivo, de sua história.

3. A cidadania na Resolução CNE/CEB N°. 03/98 e no Parecer CNE/CEB N°. 15/98

Estes documentos que foram elaborados após a LDBEN sofreram outras influências além das anteriormente citadas. Parece-nos que a maior delas adveio do documento “Educação, um tesouro a descobrir”, conhecido como Relatório Jacques Delors, encomendado pela UNESCO, de 1996 e publicado no Brasil em 1998, porém, sendo seu teor de conhecimento das autoridades educacionais brasileiras antes mesmo de sua publicação. O Banco Mundial também se baseou nesse documento para propor sua política de financiamento da educação nos países em desenvolvimento, vinculando os empréstimos ao cumprimento do estabelecido no relatório. O documento discute a necessidade de reformas educacionais a serem propostas aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Propõe mudanças radicais na estrutura e nos próprios modelos educacionais, atribuindo à educação formal uma responsabilidade sem paralelos na história da educação no que diz respeito ao desenvolvimento econômico desses países.

A educação é vista como campo privilegiado para formar uma nova geração de trabalhadores adaptados e capazes de assimilar as mudanças sociais e econômicas advindas do desenvolvimento constante dos meios de produção e das necessidades do mercado de trabalho

(DELORS, 1998, p. 70-72). Na verdade, como já discutimos, trata-se da adaptação da educação aos interesses do sistema produtivo, em conformidade com as relações de produção da vida material e com a necessidade de afirmação da hegemonia do capital.

O documento propõe os “quatro pilares da educação” que são, consecutivamente: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. As bases das “competências do futuro” são os “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva” (idem, p. 89). É preciso ser capaz de atualizar-se, de estar em constante formação e “se adaptar a um mundo em mudança” (idem, ibidem). Não se trata mais de simplesmente adquirir conhecimentos, pois o saber está em constante evolução e transformação, e o ser humano também deve estar à altura de tal possibilidade. Veremos a seguir como essas propostas foram assimiladas na elaboração da Resolução e seus reflexos na implementação da política educacional brasileira.

A Resolução CEB⁶ nº. 03, de 26 de junho de 1998, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio*⁷, integrou o Parecer CEB/CNE nº. 15/98⁸, homologado em 25 de junho de 1998. Ambos compuseram, na ocasião, as orientações gerais para todos os respectivos sistemas de ensino: da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Esses documentos são importantes para nossa discussão porque representaram e representam, na prática, a elaboração da política educacional que orientaria tais sistemas de ensino pelos próximos dez anos, considerando-se nesse caso a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)⁹ em 2001.

Em seu primeiro artigo, a Resolução CNE/CEB, nº. 03/98 destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM):

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 educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício

⁶ CEB: Câmara de Educação Básica; CNE: Conselho Nacional de Educação.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 03 de 26 de junho de 1998*: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº. 15 de 01 de junho de 1998*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

⁹ BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil - Subchefia Para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 18 ago. 2008.

da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998b, p. 101).

Percebe-se, desde o início, a preocupação em estabelecer o vínculo da educação escolar com o “mundo do trabalho e a prática social” como forma de consolidar a “preparação para o exercício da cidadania” e propiciar a “preparação básica para o trabalho”. Interessa-nos pensar a preocupação central com o “mundo do trabalho”. Essa preocupação não é gratuita nem ocasional, posto que o texto insiste que a entrada do educando no mundo do trabalho depende de uma preparação básica, posição com a qual concordamos.

Porém, apenas isso não basta. Afinal, o preparo para o exercício da cidadania está, também, vinculado a esse objetivo. Concordamos com essa proposta, pois, certamente, todo jovem almeja ser considerado cidadão e, para isso, a inserção no mundo do trabalho é fundamental. Mas este não pode ser o único objetivo, uma vez que para exercer a cidadania é preciso muito mais do que fazer parte do mercado de trabalho. Esse, sim, é o objetivo implícito dessas diretrizes: preparar não apenas para o trabalho ou para o mundo do trabalho, mas para o *mercado* de trabalho.

Para justificar tal interpretação da lei, os autores do Parecer nº. 15/98 e da Resolução nº. 03/98 explicam que a globalização é um processo irreversível e do qual o país deve participar, quer queira ou não. Para isso, é preciso inteirar-se das novas regras e modalidades de formação escolar, cujo fim está vinculado às novas relações no setor da produção econômica. Cabe, pois, a cada cidadão, conhecer e adaptar-se a essas novas relações. Nesse momento é que aparece o novo papel da educação: formar e preparar o futuro cidadão para essa nova realidade educacional sintetizada na expressão “aprender a aprender”, isto é, cada cidadão passa a ser, também, responsável por sua formação e profissionalização, de modo a se tornar empregável e produtivo.

No que se refere à organização curricular, o texto faz referência aos seguintes valores apresentados na LDBEN, comentados anteriormente:

Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (BRASIL, 1998b, p. 101).

De acordo com o artigo 3º da Resolução, tais valores serão tanto mais alcançados se forem “coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos” que abrangem respectivamente, a

“estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” e a “ética da identidade” (BRASIL, 1998b, p. 101).

A estética da sensibilidade, segundo o Parecer nº. 15/98, representa uma nova estética:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a *criatividade*, o *espírito inventivo*, a *curiosidade pelo inusitado*, a *afetividade*, para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente* (BRASIL, 1998a, p. 62).

Criatividade, espírito inventivo, etc. são habilidades necessárias às condições atuais do processo produtivo, que já não é tão repetitivo e mecânico como nos tempos do fordismo e do taylorismo. Capacidade de suportar a inquietação e de conviver com o incerto – afinal, pretende-se também flexibilizar as leis trabalhistas, criando novas modalidades de vínculos entre capital e trabalho, mais “flexíveis” e que exigem mais habilidades dos trabalhadores.

Propõe-se superar uma suposta “repetição e padronização” presentes na prática educativa, com o fito de levar o educando do Ensino Médio a ampliar seus horizontes psico-cognitivos, tanto em termos individuais como coletivos, propiciando-lhe “um exercício de liberdade responsável” (idem, p. 63).

Na “política da igualdade”, identifica-se como uma de suas proposições a formação do cidadão que “se traduz pela *compreensão e respeito ao Estado de Direito* e a seus princípios constitutivos” (idem, p. 64) conforme previstos na Constituição Federal. O texto também apresenta e reforça a ideia de que o “*respeito ao bem comum com protagonismo* constitui [...] uma das finalidades mais importantes da política da igualdade” (idem), expressando-se nas “*condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público*” (idem, ibidem). Destaca, ainda, o envolvimento e a crescente participação das pessoas e das entidades civis não governamentais, tais como sindicatos, empresas, associações de bairro, religiosas etc. no âmbito das questões públicas, assumindo-as como “itens prioritários em sua agenda” (idem, p. 65). Em síntese, trata-se da responsabilização crescente da sociedade civil e dos indivíduos pelos desígnios e responsabilidades estatais e governamentais.

Quanto à “ética da identidade”, o texto da Resolução Nº. 03/98, art. 3º, inciso III, afirma como premissa básica que o educando deve “superar [as] dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria” (idem, p. 101). No entanto, aponta apenas o universo das relações afetivas como caminho para essa superação, referindo-se à alteridade, ou seja, considera como mundo

moral e material sobretudo os relacionamentos cotidianos entre as pessoas. Reduz, assim, o processo pedagógico às afetividades. As contradições da vida material não são apresentadas como geradoras do “mundo moral”, das relações de conflito entre a “necessidade” e a “liberdade”. Apresenta a superação, nesse sentido, como algo alcançável abstratamente pela ação individual e não pela ação efetiva e coletiva no sentido de transformar a realidade.

O artigo 4º destaca que as propostas pedagógicas e os currículos escolares deverão, em conformidade com a LDBEN, contemplar uma formação que leve o educando, contraditoriamente, a nosso ver, a uma “autonomia intelectual e do pensamento crítico”, mas também a “adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 1998b, p. 101).

Entendemos ser contraditória tal formação porque apesar de defender a autonomia intelectual do educando, a ele não resta senão conformar-se às prováveis situações postas pelo mercado. Nessa perspectiva não cabe, pois, ao educando, uma participação maior como sujeito ativo no processo, mas simplesmente como sujeito passivo, reprodutor de uma engrenagem social sem fim.

Na verdade, essa orientação da Resolução 03/98 reflete o que diz o Parecer 15/98 sobre o que chama de “uma cidadania de qualidade nova”:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (BRASIL, 1998a, p. 59).

Esse modo de ver a cidadania liga-se teoricamente ao movimento da “terceira via”, isto é, diante do fracasso da social-democracia na Europa dos anos 80 e 90, ganhou força a ideia de um reformismo político que seria um “misto” entre o neoliberalismo e a social-democracia. Na prática seria um recuo na ação e poder do Estado e um avanço na ação e poder da sociedade civil. Anthony Giddens, seu mais famoso teórico e defensor na atualidade, relaciona o que chama de “novo individualismo” a essa “cidadania de qualidade nova” e, teoricamente, mais independente do Estado:

A coesão social não pode ser assegurada pela ação de cima para baixo do Estado ou pelo apelo à tradição. Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos. O tema da responsabilidade, ou da obrigação mútua, estava

lá na social-democracia do velho estilo, mas permanecia em grande parte latente, já que era submergido no conceito de provisão coletiva. Temos de encontrar um novo equilíbrio entre indivíduo e responsabilidades coletivas hoje (GIDDENS, 1999, p. 47).

O novo individualismo, como apresentado por Giddens, associa-se ao “afastamento da tradição e do costume de nossas vidas” e relaciona-se mais ao “impacto da globalização”, em sentido amplo, que propriamente à influência dos mercados. As novas gerações de jovens, segundo esse autor, sensibilizam-se com uma gama maior de questões e inquietações morais que as anteriores, não as relacionam com a tradição e “nem aceitam a legislação sobre questões de estilo de vida por formas tradicionais de autoridade” (idem, p. 45-46). Alguns desses valores morais seriam, inclusive pós-materialistas, referindo-se às “questões ecológicas, direitos humanos ou liberdade sexual” (idem, p. 46). Mas, para Giddens, trata-se não de decadência moral, mas de uma transição moral; trata-se, portanto, não de esperar pela ação do Estado, mas de agirmos mais prontamente, responsabilizando-nos pelas consequências de nossos atos. Por fim, todos deveriam viver de maneira mais reflexiva e aberta que as gerações anteriores, pois se há novos temores e ansiedades, é verdade que “muitas possibilidades positivas adicionais emergem também” (idem, p. 47).

Se partirmos da proposição da “terceira via”, certamente teremos cidadãos ativos e conscientes, porém, não no sentido de transformar a sociedade coletivamente e de uma maneira total e global; ou seja, o protagonismo citado anteriormente na descrição da “política da igualdade” é tratado, na verdade, como uma adaptação conformista à realidade. Não cabe, pois, transformar a sociedade ou participar ativamente dela, em busca de mudanças mais profundas e estruturais. Na verdade, nada há de emancipador e autônomo, uma vez que a proposta visa a atender mais aos interesses e anseios do mercado de trabalho.

Rigorosamente falando, está implícita nessa interpretação da LDBEN a antiga visão dicotomizada entre trabalho manual e intelectual, típica do tão criticado tecnicismo pedagógico que caracterizava a Lei nº. 5692/71. Na prática, o que se propõe é, de um lado, uma escola direcionada aos trabalhadores que forme [prepare?] para *o mercado* de trabalho e não para *o trabalho* e, de outro lado, uma escola para as elites, que forme para o comando e a direção da sociedade.

Nesses moldes, podemos recordar, a velha, mas nem tanto assim, questão da oposição entre pedagogia nova e pedagogia tradicional, que mascara a realidade da luta de classes,

definindo o problema da educação como uma mera questão de opção pedagógica, sem vínculo direto com a produção e reprodução da realidade concreta. Poderíamos, ainda, citar a aparente dicotomia entre o saber fazer e o saber pensar.

Não cabe, pois, transformar ou participar ativamente da sociedade e suas mudanças. A nomeada autonomia nasce e morre no momento em que o cidadão é coagido (pela força do Estado ou pelo consenso forjado) apenas a se adaptar (conformar-se) à realidade dada. O “exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 1998b, p. 101) fica confinado aos limites estreitos e definidos pelas “novas condições de ocupação” (idem, *ibidem*).

Não existe qualquer perenidade nessas novas ocupações. Os educandos são treinados e adaptados apenas para o efêmero. Seria a noção de “ensino mercadoria” a responsável por essa velha-nova visão da educação e do ensino? Ao considerar que os estudantes são clientes e, portanto, consumidores de um produto qualquer, não se estaria inserindo o processo educativo na lógica fluida e efêmera da mercadoria?

Nesse caso, a educação enquanto produto do capital, não tem mais lugar como produção cultural coletiva. Passa a ser produto cultural no sentido de satisfazer interesses privados. Perde qualquer perenidade e é transmutada em produto efêmero, que atenda aos interesses mais imediatos dos clientes – sejam eles os estudantes ou os empresários do capital sedentos por uma mão-de-obra qualificada e diversificada. Uma mão-de-obra barata e que aufera lucros cada vez maiores. Nessa ótica caberá à escola pública estatal, especialmente ao Ensino Médio, adaptar-se às exigências do capital. Afinal, é esta que forma e prepara a maior parte da mão-de-obra para o setor produtivo. Nada melhor então que este se sirva do Estado para seus objetivos econômicos. Mas, ao que parece, o Estado não cumpriu a lição de casa. No estado de São Paulo, por exemplo, com o fechamento das escolas técnicas estaduais, ficou um limbo até hoje não preenchido.

Segundo Araújo (2001), no Estado de São Paulo o número de matrículas no antigo modelo de ensino técnico integrado ao ensino médio era de 398.552 em 1990 e caiu para 327.764 em 1996, entre outros motivos porque muitos alunos não concluíam o estágio supervisionado, contentando-se com o diploma do 2º grau (antigo Ensino Médio). De acordo esse autor, devido à reforma curricular imposta (Decreto n.º 2208/97) que separou o ensino técnico profissionalizante do ensino médio regular houve uma queda nas matrículas: em “1990, a matrícula do ensino técnico representava 40% da matrícula do ensino médio de São Paulo; em 1999, esse percentual não atingiu 9%” (p. 209-210). A situação permaneceu praticamente inalterada nos anos seguintes

e, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰, em 2002, no censo das matrículas por dependência administrativa, havia 107.168 alunos matriculados no Estado de São Paulo. A média de matrículas não se alterou muito nos anos subsequentes e apenas por volta de 2009 é que o quadro começa a voltar aos antigos patamares do início dos anos 1990. Em 2009¹¹ havia 334.725 alunos matriculados, considerando a somatória por formas de articulação com o Ensino Médio (concomitante, subsequente e integrado).

Se levarmos em consideração que a população paulista em 1996 era de 34.074.000 habitantes (WALDVOGEL; CAPASSI, 1999, p. 186) e, em 2009, de 40.756.463, segundo dados acessados no site da SEADE¹² (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) podemos notar que o número de matrículas no ensino profissionalizante em São Paulo praticamente não cresceu. Na verdade, houve um decréscimo acentuado desde fins dos anos 90 até fins da primeira década do século XXI. Em contrapartida, a população paulista aumentou em cerca de 18%. Ou seja, o discurso de associar o Ensino Médio regular ao ensino técnico-profissionalizante ou à nova realidade do mercado de trabalho não foi posto em prática, ao menos durante cerca de 15 anos.

A escola faz parte do embate ideológico que visa a alcançar o consenso de que a responsabilidade pela educação, afirmada na expressão “aprender a aprender”, é, em última instância, de cada sujeito, agora transformado em potencial “cidadão produtivo”; isto é, para a classe trabalhadora a opção oferecida é a da submissão na esfera do trabalho, não entendido este como atividade capaz de emancipar, mas como meio de aceitação do indivíduo enquanto cidadão. Para o trabalhador, segundo essa concepção, importa tornar-se cidadão especialmente, ou talvez exclusivamente, por intermédio de ingresso dócil no mercado de trabalho.

O *status quo*, portanto, se mantém sem alterações entre as classes sociais. À classe dominante cabe o poder de direção e, à classe dominada, a submissão e o respeito às normas e

¹⁰ BRASIL. MEC/INEP: *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*: ano 2002. Matrículas. Educação profissional: nível técnico. Número de Matrículas na Educação Profissional, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 27/3/2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2002.htm>. Acesso em 14 fev. 2011.

¹¹ Idem. *Sinopse estatística da educação básica*: ano 2009. Atualizado em 20/12/2010. Número de Matrículas na Educação Profissional por Formas de Articulação com o Curso de Nível Médio (Concomitante, Subsequente e Integrado), segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

¹² SÃO PAULO. SEADE. *Projeções populacionais*. Projeção de população residente em 1º de julho: total do Estado de São Paulo – 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/projpop/index.php>>. Acesso em 15 fev. 2011.

regras propostas no preceito constitucional da garantia dos direitos e deveres, com o objetivo de manter a ordem democrática. Isso não se dá de forma gratuita. As classes sociais antagônicas se posicionam no âmbito da sociedade civil e, no embate nesse campo de ação é que se desenvolve a construção do consenso, dando, no caso da sociedade brasileira, a aparência de um consenso construído democraticamente, em que todas as partes seriam ouvidas e atendidas na forma da lei.

No inciso II, do artigo 4º, da Resolução CNE/CEB Nº. 03/98, ainda se afirma sobre o Ensino Médio que as suas finalidades visam à “constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como *verdadeiros* sobre o mundo físico e natural, sobre a *realidade social e política*” (BRASIL, 1998b, p. 102, grifos nossos). O inciso III, do mesmo artigo, continua afirmando a importância de compreender, de modo geral, o “significado das ciências, das letras e das artes e do processo de *transformação da sociedade e da cultura* [...] de modo a possuir competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho” (idem, ibidem, grifos nossos).

Ora, a intenção apresentada nesses incisos demonstra a ambigüidade sempre presente no texto. Nesse caso, para seus autores, a realidade se transforma simplesmente pelo acesso à compreensão de uma cultura superior que se baseia nas ciências e nas artes. Não citam o trabalho, por exemplo, como elemento transformador da realidade, talvez porque, para eles, nesse aspecto a realidade não deva se transformar.

O inciso IV destaca a importância de se dominarem os novos processos, os princípios que regem a ciência e a tecnologia (científico-tecnológicos), relacionando teoria e prática para o “desenvolvimento da *flexibilidade* para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (idem, ibidem, grifo nosso). Como se vê, o ensino proposto não consegue disfarçar que toda a formação visa, na verdade, ao preparo para a flexibilidade dos futuros cidadãos trabalhadores.

É importante perceber essa nomenclatura utilizada na elaboração do documento. Os termos “flexibilidade”, “ocupação”, “protagonismo”, “autonomia” etc. fazem parte de uma rede conceitual que tem por objetivo criar o consenso em torno das novas condições do mundo do trabalho. Ao exigir que o trabalhador seja responsabilizado por sua própria e contínua formação com o objetivo de se tornar empregável, o sistema se exime das responsabilidades pelo que der errado.

A fragmentação da formação profissional, por meio da descaracterização do currículo, seja do ensino regular, seja do ensino profissionalizante, em nome de uma pseudo-adequação à realidade e às necessidades locais, torna ainda mais precária a formação escolar. O que antes tinha viabilidade precária passa a ser inviável pela desqualificação e desarticulação do já existente, como o demonstraram os objetivos dos decretos sobre o ensino técnico e profissionalizante, que flexibilizaram a educação profissional permitindo a desvinculação desse tipo de formação, voltada aos trabalhadores, da formação básica. Referimo-nos aqui, mais precisamente, ao “decreto 2.208/97, que *desvinculou* o ensino de segundo grau (nomeado pela nova LDB de Ensino Médio) do técnico” (MARTINS, 2000a, p. 1, grifo nosso). Ou seja, se a questão do trabalho é apresentada de forma tão fundamental na nova LDBEN e nos documentos aqui analisados, porque se operou essa desvinculação, a qual, aos olhos dos objetivos do Estado, parece representar um verdadeiro retrocesso tecnocrático?

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº. 03/98 enfatiza que os conteúdos são os meios e não fins em si mesmos (BRASIL, 1998b, p. 102). Parece-nos que novamente se destaca, ainda que de modo implícito, a talvez já superada, pela pedagogia histórico-crítica¹³, discussão entre pedagogia tradicional e pedagogia nova. Apesar dessa possível superação, ainda se percebe uma desqualificação do chamado ensino de conteúdos como se este estivesse sempre fora da realidade e desatualizado. A resolução e o parecer, no extremo, desqualificam toda prática pedagógica tradicional como sendo ultrapassada e sem valor para os tempos atuais, para que o futuro cidadão possa simplesmente se adequar com flexibilidade às “novas ocupações”.

A fundamentação dessa perspectiva pedagógica apresenta-se ao longo do documento “A reforma curricular e a organização do Ensino Médio”, incluso nos PCN, que apresenta e incorpora as “quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” (BRASIL, 1999, p. 29) que são, respectivamente: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”, os quais são apresentados como embasamento do Parecer CNE/CEB nº. 15/98 e da Resolução CNE/CEB nº. 03/98. A título de ilustração, citemos um trecho desse documento, particularmente o item que trata da questão da interdisciplinaridade e da contextualização, e que demonstra uma visão parcial e reducionista do desinteresse e da “deserção” escolar, reputando-os ao distanciamento entre os conteúdos e a experiência dos alunos:

¹³ Cf. Dermeval Saviani. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados *a priori* tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real (BRASIL, 1999, p. 36).

O artigo 7º da Resolução CNE/ CEB nº. 03/98 faz um importante destaque: que o ensino objetiva não apenas a formação dos alunos, mas também atender às necessidades do “meio social” (BRASIL, 1998b, p. 102). Quais seriam essas necessidades? Por exemplo, numa região onde a economia é baseada no plantio e beneficiamento de cana-de-açúcar, que interesse prevalecerá na educação: o dos jovens postulantes à cidadania ou o dos usineiros do açúcar e do álcool? Como superar este conflito se, de um lado, os jovens necessitam se desenvolver e, de outro lado, os usineiros necessitam de mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação?

Enfim, nesse ponto, parece-nos que o lado mais fraco é o dos jovens trabalhadores que, como se sabe, são obrigados a conciliar desde muito cedo o trabalho e a escola, quase sempre em detrimento dessa última, posto que a necessidade de sobrevivência e subsistência fala mais alto.

Será que podemos, então, condenar essa juventude a tal limitação de suas potencialidades humanas em nome do que diz a lei e da forma como essa é interpretada? Que “ética da identidade” podemos ensinar a esses jovens? Que “estética da sensibilidade”? Que “política da igualdade” se, à sua volta, seus pares são tão desiguais? Por exemplo, para qual cidadania se deve preparar um jovem acampado em frente a uma fazenda improdutiva? Para que, apesar de seus direitos subjetivos, seja paciente e espere a morosidade da justiça decidir o que pode levar anos?

A alínea “c” do artigo 7º, inciso I, traz a possibilidade de parcerias entre instituições públicas e privadas para a “preparação geral para o trabalho” (idem, ibidem). Percebe-se mais uma vez que o que se entende por profissionalização é a adequação com flexibilidade às novas ocupações produtivas. Nesse caso, o inciso II do mesmo artigo destaca “uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos, sempre que viáveis técnica e financeiramente” (idem, ibidem).

Um inciso que abre tantas perspectivas, mas que não define nada, nem mesmo a que fontes de recursos se poderia recorrer com o detalhe de não garantir nada se não houver viabilidade financeira e técnica. Dessa forma, não seria mais uma “peça de ficção”, como disse Saviani (2004b), comentando o Plano Nacional de Educação (PNE)?

A seguir, nos incisos III a VI, art. 7º, segundo o documento, o MEC criaria mecanismos de avaliação desse processo, numa tentativa de quantificar e qualificar o ensino e a aprendizagem, tendo como referenciais as competências básicas, a legislação do ensino, as propostas pedagógicas das escolas e as próprias DCNEM (idem, p. 103).

A justificativa é tentar impedir, por meio de mecanismos que respeitem a autonomia das escolas, que os respectivos sistemas de ensino “burocratizem e ritualizem” o processo formativo, o qual “[...] no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores” (idem, ibidem).

Segundo os incisos III e IV, art. 7º, os sistemas de ensino e as escolas:

III – instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas;

IV – criarão os mecanismos necessários ao fomento e fortalecimento da capacidade de formular e executar propostas pedagógicas escolares características do exercício da autonomia; (BRASIL, 1998b, p. 103).

Diante dessa proposta de execução e organização dos sistemas de ensino e das escolas, podemos levantar algumas hipóteses sobre a possibilidade ou não de sua concretização. Se essa Resolução CNE/CEB nº. 03/98 fosse, de fato, implantada a diversidade e multiplicidade de propostas pedagógicas e, conseqüentemente, de currículos seria tanta que a sua avaliação provavelmente se diluiria tornando-se difusa e, certamente, somente seria possível e viável uma avaliação quantitativa e qualitativa dos componentes curriculares tradicionais da base nacional comum.

O inciso II, art. 7º, destaca que essa diversificação de programas poderá incluir “as opções feitas pelos próprios alunos, sempre que viáveis técnica e financeiramente” (BRASIL, 1998b, p. 102). Portanto, a tal diversidade curricular, caso fosse colocada em prática, estaria à mercê das vicissitudes e deficiências materiais e humanas locais. Na prática, as dificuldades para implementação dessa política de avaliação da qualidade do ensino-aprendizagem seriam imensas, tornando-a bastante duvidosa sua viabilidade sob as condições atuais.

O artigo 8º trata do papel da interdisciplinaridade curricular e afirma, no inciso IV, que as disciplinas escolares devem ser “didaticamente solidárias”. Em seu inciso V, destaca a responsabilidade da escola, devido à própria característica do ensino escolar, para a “constituição

de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício efetivo da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho” (idem, p. 103).

Apesar de destacar a relação do ensino com a prática da cidadania, mais uma vez aparece o esforço em relacionar o ensino escolar e a “inserção flexível” no mundo do trabalho. Permanece o destaque incisivo no preparo básico para o trabalho, como se esta fosse condição suficiente para o estudante do Ensino Médio ascender à condição de cidadão.

A contextualização (art. 9º, inciso I), segundo o documento, ocorre na situação de ensino e aprendizagem quando o “conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado” (idem, p. 104). Em seguida, o inciso II destaca que essa “relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (idem, p. 103-104).

Finalmente, o texto emenda com o inciso III, art. 9º, em que “a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão” (idem, p. 104).

Este artigo 9º é interessante porque demanda, para o ensino escolar, uma necessária contextualização na realidade vivida pelo educando. Porém, nunca é demais notar que, em se tratando dos conhecimentos de base científica, nem sempre é possível fazer essa “transposição”, “relação” e “aplicação” e isso não pode, de maneira alguma, significar uma desqualificação do conteúdo ensinado e nem mesmo se tornar um fator impeditivo de seu ensino ao educando, sob o pretexto de não ter relação com as “situações da vida cotidiana”. Se este aspecto for radicalizado a ponto de se exigir que todo conteúdo seja “contextualizado” no sentido de torná-lo imediatamente “significativo” para o aluno, podemos chegar ao paradoxo da impossibilidade da própria prática pedagógica, uma vez que nem tudo, necessariamente, pode ser aplicado à realidade vivenciada pelo educando.

Um exemplo disso poderia ser o estudo da literatura brasileira por meio da obra de Machado de Assis. Será que, em nome da contextualização do ensino, um professor que cujos alunos fossem de uma região rural, onde houvesse muita pobreza, trabalho escravo, violência contra os trabalhadores etc., deveria deixar de trabalhar com os alunos o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, cujo personagem principal é um burguês e utilizar, em vez disso, o

conto *Pai contra mãe* que trata, entre outros assuntos, da escravidão e da violência contra os escravos? Ou ainda, um professor de Filosofia ou de literatura poderia deixar de apresentar aos seus alunos, da periferia de uma grande cidade, a obra *A Odisseia*, de Homero, por causa de seu distanciamento histórico ou porque certas análises da obra apontam o personagem Ulisses como um “senhor”, ou uma espécie de “burguês” que explora seus trabalhadores até a morte, negando-lhes todo prazer da vida, como o gosto e a apreciação da arte?¹⁴

Devemos notar a importância dada com destaque à relação entre teoria e prática. O texto reputa tal relação à “concretização dos conteúdos curriculares”, o que se daria nas “situações mais próximas e familiares dos alunos, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania”, conforme o inciso II, art. 9º (idem, ibidem). Vêm-se bem os limites da “contextualização” proposta aos estudantes. Sob o pretexto de aproximar os conteúdos escolares da realidade do educando, na verdade, restringe-se o universo cultural e escolar desses alunos.

Se o Ensino Médio é propedêutico a uma posterior formação técnica e profissional, bem como ao ensino superior, também é o momento de uma consolidação da cidadania, isto é, de uma “consciência cidadã”, porém, nesse caso, nos limites impostos pelo trabalho, ou melhor, pelo mercado de trabalho. De modo ambíguo, todavia, a proposta considera que essa “aplicação de conhecimentos” às situações vividas cotidianamente e às experiências espontâneas permitiria seu “entendimento, crítica e revisão”.

Ora, se os limites curriculares tornarem-se cada vez mais estreitos em decorrência da suposta relação entre conteúdo curricular e realidade, com que referenciais teórico-críticos poderá o estudante proceder a uma avaliação criteriosa de sua realidade cotidiana?

Podemos citar a ideia gramsciana de que todos os homens, de algum modo são “filósofos” e, portanto, capazes de elaborar uma visão crítica de sua realidade. Mas Gramsci também destaca que estes homens, e estamos nos referindo aqui aos indivíduos das classes subalternas, não são filósofos profissionais, intelectuais no sentido estrito do termo, mas são filósofos apenas no sentido de que têm e partilham de uma determinada visão de mundo típica do senso comum. No entanto, não basta o senso comum para superar a realidade vivida. Os instrumentais teórico-críticos, propiciados pelo materialismo histórico e dialético, são importantes no sentido de possibilitar uma avaliação e entendimento da realidade mais global; ou seja, não podemos abrir

¹⁴ Cf. Theodor W. Adorno; Max Horkheimer: *Ulisses ou mito e esclarecimento* In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985, p. 53-80.

mão do conhecimento sistemático e elaborado rigorosamente pela ciência e, especificamente, pela filosofia da *práxis*.

A própria Resolução CNE/ CEB nº. 03/98 aponta para a inevitável globalização e a necessidade de inserir-se na mesma, a qual é vista como irreversível. Questionamos, por isso, essa insistência em querer limitar o universo teórico dos estudantes à realidade cotidiana à qual se circunscrevem.

No que diz respeito à base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, foi dividida e organizada pelas seguintes áreas de conhecimento, descritas no artigo décimo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1998b, p. 104-106).

De início, todas as áreas de conhecimento deverão partir de competências e habilidades básicas que permitam ao educando inserir-se na sociedade a partir dos princípios da estética da sensibilidade, da ética da identidade e da política da igualdade, isto é, de modo consciente, solidário e autônomo.

As três áreas têm em comum o objetivo de fazer o educando entender como os processos das ciências e suas tecnologias interagem e influenciam sua vida, tanto individualmente como socialmente, na escola, no trabalho ou nos “outros contextos relevantes para sua vida” (idem, *ibidem*). Seria, pois, por meio das competências e habilidades adquiridas e desenvolvidas em cada uma dessas áreas que o educando se faria protagonista na sociedade e, nesse sentido, cidadão.

Embora o texto da Resolução CNE/CEB nº. 03/98 (idem, *ibidem*), em seu artigo décimo, admita que os conhecimentos das diversas áreas e o seu domínio possam levar o educando a uma compreensão da realidade social, econômica, política e cultural e que esta realidade é produto da ação humana em seus diversos contextos, anteriormente, no artigo 2º, inciso I, afirmara que:

A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394/96, a saber:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (BRASIL, 1998b, p. 101).

Não se aponta a possibilidade de mudança ou transformação da sociedade. Inversamente, espera-se que o educando se torne ser consciente e participante da realidade, porém, com sua

autonomia e protagonismo restritos e limitados à conservação da ordem social, como se depreende do artigo 10º, inciso III, alínea “d”:

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos *direitos e deveres da cidadania*, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (BRASIL, 1998b, p. 105, grifos nossos).

Vemos aí o entendimento da lei quanto ao que seja a autonomia e o protagonismo cidadão. O educando deve ser educado até o ponto de “entender” a realidade que o cerca, porém, seus limites para uma aparente cidadania ativa estão bem delineados conforme os “princípios que regulam a convivência em sociedade” e os chamados “direitos e deveres” do cidadão. A justiça e distribuição dos benefícios econômicos, nos parece, apenas complementam os dois primeiros pontos elencados.

O parágrafo 2º, do artigo 10º, na alínea “b” da Resolução CNE/CEB nº. 03/98 define que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado. No que diz respeito à Filosofia, refere-se a ela como “conhecimentos de Filosofia [...] necessários ao exercício da cidadania” (idem, p. 106). Apesar de ser questão superada¹⁵, visto que a Filosofia já alcançou *status* de disciplina obrigatória na base nacional comum, interessa-nos discutir a instrução de que o ensino de Filosofia – especificamente “conhecimentos de Filosofia” – seja necessário ao “exercício da cidadania”.

O texto não aponta que conhecimentos deveriam ser ministrados, uma vez que não trata especificamente desse assunto, mas indica no artigo 10º, § 2º, alínea “b”, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado” (idem, ibidem). É importante notar também o fato de que, nesse caso específico, o texto não relaciona a Filosofia com o trabalho. A relação específica é com o “exercício da cidadania”. Portanto, poderíamos dizer que seu ensino está relacionado apenas à esfera dos “direitos e deveres” do cidadão. Talvez esse destaque seja até um aspecto positivo, afinal, o ensino de Filosofia não seria voltado necessariamente para o mercado de trabalho ou para as “novas ocupações”.

Por outro lado, poderia ser também uma “desqualificação” da presença da Filosofia no Ensino Médio, enquanto disciplina de somenos importância. Afinal, praticamente em todo o texto

¹⁵ Este ponto da Resolução está superado pelo Parecer CEB/CNE nº 38/2006 e Resolução CNE/CEB nº 04/2006 e pela Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008, que passam a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

da Resolução faz-se a associação da educação escolar com o mundo do trabalho e especialmente com as “novas ocupações”.

Nesse sentido, portanto, talvez se pudesse alegar que a filosofia nada tem a ver com as necessidades imediatas do educando nem com as necessidades locais. Poderíamos talvez detectar, então, certa presença “inócua”¹⁶ da Filosofia no currículo escolar. Mais que isso, talvez mesmo como uma presença indigesta para os relatores do Parecer CNE/CEB nº. 15/98 e para o MEC, uma vez que, devido à inclusão da Filosofia na LDBEN foram obrigados a incluí-la nestes documentos e também nos PCN. Aparentemente, sem saber o que fazer com essa disciplina, restou-lhes desqualificá-la.

Isso porque, ao reduzi-la do *status* de componente curricular para o de “conhecimentos” possibilitou aos diversos sistemas de ensino, bem como às diversas instituições de ensino básico, retirá-la de suas grades curriculares e estabelecerem apenas meros indicativos de sua presença nos currículos, geralmente utilizando-se do artifício da interdisciplinaridade e dos assim denominados “Temas Transversais”, introduzidos pelos PCNEM.

Tal situação possibilitou que os diversos sistemas e instituições escolares contratassem quaisquer profissionais sem a devida graduação ou licenciatura plena em filosofia, o que certamente colabora para a desqualificação do seu ensino. Essa situação leva, muitas vezes, a uma constante estigmatização da filosofia como conhecimento sem utilidade e sem vínculo com a realidade social do educando.

A articulação entre o ensino de Filosofia e a formação para a cidadania, tal como aparece na legislação, será retomada mais adiante.

No artigo 12, a Resolução CNE/CEB nº. 03/98 aborda a indissociabilidade entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, porém destaca que esta não se confunde com a “formação profissional” (BRASIL, 1998b, p. 106). Uma vez atendidas a formação geral e a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio poderá “preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos” (idem, ibidem). Apesar de no artigo 13 apontar para o aproveitamento dos estudos do Ensino Médio para uma futura habilitação profissional, o mesmo mantém a distinção entre Ensino Médio regular e ensino técnico profissionalizante.

¹⁶ Cf. Dalton José Alves: *A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*, Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

A preparação básica para o trabalho fica reduzida, aparentemente, à mera menção teórica ou retórica, uma vez que, se esta não é “formação profissional”, então, de que se trata? Ora, se a escola tem por objetivo formar e preparar para o mercado de trabalho e para as novas ocupações, como o Ensino Médio fará isso sem que se descaracterize? Nesse contexto, o Ensino Médio fica em uma posição ambígua, pois é obrigado a fazer referência à realidade e preparar o educando para a flexibilidade das relações do trabalho e as suas novas ocupações e, ao mesmo tempo, não pode formar para nada em termos de profissionalização.

O seu caráter de formação complementar ao ensino fundamental e de propedêutico ao ensino superior se perde nas (in)definições propostas por esses documentos e suas respectivas interpretações e proposições. E, se o preparo para a cidadania está de algum modo vinculado ao Ensino Médio e à sua tão propalada articulação com a realidade cotidiana do educando, esse preparo também se perde nessa mesma ambigüidade.

4. Os novos Parecer e Resolução sobre o ensino de Filosofia: Parecer CNE/CEB Nº. 38/2006 e Resolução CNE/CEB Nº. 04/2006

O Parecer nº. 38/2006 e a Resolução nº. 04/2006 surgiram em uma nova conjuntura política na qual o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica adquirem outra configuração, com novos membros, dentre os quais, alguns que demonstraram simpatia pela causa da inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias, tendo como relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer.

O Parecer e a Resolução, no entanto, foram contestados por vários conselhos estaduais de educação e nem sempre foram respeitados e postos em prática. Note-se especialmente o conselho estadual de São Paulo, que chegou mesmo a elaborar um parecer contrário justificando a inconstitucionalidade do parecer federal no que diz respeito a legislar sobre currículo e recorrendo ao texto da LBDN para tal, conforme citamos abaixo, em trecho de sua conclusão:

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2006 é nula, írrita, de nenhum efeito.

Em primeiro lugar, porque a obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia fere a autonomia assegurada aos sistemas de ensino, pela LDB e pela Constituição, para a definição de suas próprias grades curriculares. Com efeito, embora o art. 36, § 1º, III da LDB estampe a preocupação do legislador em determinar que os conteúdos ministrados, as

metodologias aplicadas e as formas de avaliação escolhidas pelas escolas sejam capazes de fazer com que, ao final do Ensino Médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, não se vislumbra, ali, qualquer imposição de que tais conhecimentos sejam oferecidos ao aluno em disciplinas específicas; quer-se, isso sim, torná-los parte de um aprendizado de matiz notadamente generalista, que contemple, além da Filosofia e da Sociologia, o domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem.

E prossegue o Parecer:

Além disso, o art. 9º, inciso IV, da LDB, confere à União a atribuição de estabelecer as competências e diretrizes para o Ensino Médio com vistas, tão somente, a *nortear* a definição e organização dos currículos correspondentes, vez que a definição e a organização, em si, destes currículos é tarefa a ser exercida autonomamente pelos próprios sistemas de ensino, no âmbito das respectivas esferas da federação e dos estabelecimentos, oficiais ou privados. Não fosse o bastante, a LDB ainda estabelece no seu art. 8º, § 2º que os sistemas de ensino terão liberdade de organização, que envolve, por certo, a autonomia na estruturação de seus próprios currículos (SÃO PAULO, 2008, p. 8)¹⁷.

O que nos interessa, no entanto, é comentar alguns pontos do Parecer e da Resolução que, em suas linhas gerais, não alterou a antiga interpretação sobre a importância da Filosofia e da Sociologia para o exercício da cidadania. Ao longo do texto, repete-se várias vezes essa interpretação, sempre no sentido de reforçar e justificar a presença da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias.

Ressalvamos, por outro lado, que o Parecer CNE/CEB nº. 38/2006 introduz na análise do mérito a seguinte apreciação:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na *formação humanística* de jovens que se deseja sejam *cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas*. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos (BRASIL, 2007, p. 2-3, grifos nossos).

A nosso ver, há um avanço nessa interpretação ao destacar a necessidade de consistência e de “*qualidade na formação humanística*”. Entendemos sua importância porque, neste caso, não se referiu diretamente à formação básica para o trabalho e sim ao humanismo e aos termos “*sujeitos*” e “*protagonistas*”, bem como aos “*cidadãos [...] críticos*” (idem). Essa interpretação

¹⁷ SÃO PAULO. CEE. *Parecer CEE nº 343/2007* – CEB – Aprovado em 04/7/2007. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_343_07.htm>. Acessado em: 10 dez. 2008.

permite vislumbrar uma perspectiva não utilitarista ou simplesmente pragmática para o ensino de Filosofia, o que nos parece interessante, pois abre a possibilidade para outras concepções desse ensino e outras propostas para sua implementação. Em suma, isso revela que as determinações legais resultam dos embates entre posições políticas e teóricas em conflito e, ao mesmo tempo, proporcionam terreno para esses embates.

Embora a expressão referente à formação humanística possa parecer defasada e ultrapassada em tempos de globalização econômica e de grande competitividade no mercado de trabalho, entendemos que uma formação realmente integral do ser humano e do cidadão passa necessariamente por um ensino de qualidade que supere as dicotomias teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual.

Recorremos à interpretação de Paolo Nosella sobre a escola unitária proposta por Gramsci, segundo a qual não faz sentido polarizar a questão educacional entre o “saudosismo humanista tradicional” ou o “profissionalismo tecnicista”, que seriam, para Gramsci, “alternativas falaciosas”. De acordo com este autor, “Gramsci, da artificial polêmica entre instrução (conteúdo) e formação (método ou forma) passa à questão (esta sim essencial) da unitariedade ou organicidade entre escola e sociedade” (NOSELLA, 2004, p. 167-172).

Sobre este ponto voltaremos mais tarde, ao discutirmos o papel da escola no preparo do educando para a cidadania.

Em suma, neste parecer a noção de cidadania não realça a sua importância apenas com relação ao preparo para o mercado de trabalho, mas trata a cidadania em uma perspectiva mais ampla, uma vez que abrange também a sua importância em termos da formação humanística tão necessária aos alunos, ou seja, em termos também de acesso à cultura humana mais geral.

Feitas essas considerações sobre os aspectos da cidadania presentes nos documentos oficiais que constituíram e constituem as bases legais das políticas educacionais, até então implementadas, partiremos para discussão da conjuntura política internacional que engendrou essas políticas e de algumas de suas bases teóricas. Apresentaremos, todavia, uma consideração crítica dessas bases teóricas a partir do pensamento de Marx e Gramsci.

CAPÍTULO III

CIDADANIA DA PRÁXIS E O PAPEL DA ESCOLA NO SEU ENSINO

Neste capítulo apresentamos o contexto em que se elaborou e difundiu o conceito de uma “nova cidadania”, ou melhor, a cidadania como é apresentada e difundida pela “terceira via”, isto é, uma concepção de cidadania vinculada aos interesses do capital internacional e voltada para a conformação dos indivíduos a essa nova realidade. Apresentamos também a crítica dessa “nova cidadania”, fundamentando-nos tanto no pensamento de Karl Marx, quanto no de Antonio Gramsci. A escola emerge, nesse contexto, como espaço político privilegiado da disputa pelo consenso.

A política educacional brasileira a partir dos anos 90 foi influenciada pelas demandas do capital internacional, expressadas nos “quatro pilares da educação”, isto é, uma concepção de educação que atendesse os interesses do mercado. Nesse contexto de reformas educacionais a escola foi alvo preferencial das metas dos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, responsável pelo financiamento do projeto de hegemonia da burguesia no campo educacional. A escola encontra-se, como instituição social, no bojo das relações contraditórias entre a classe dominante e a classe dominada e, enquanto espaço institucional de difusão do conhecimento, também se insere no contexto das relações entre sociedade civil e sociedade política, participando, portanto, das relações de hegemonia. Mas a escola, por sua vez, se constitui em espaço possível de questionamento do consenso e da hegemonia burguesa, isto é, ela não é neutra, visto que está inserida na sociedade civil e participa de suas disputas pelo consenso. Nesse sentido, a escola também pode ser espaço de contestação da ordem social vigente.

No capítulo anterior analisamos a concepção da cidadania presente na LDBEN. Nessa lei o conceito de cidadania proposto é de matriz liberal, isto é, por se tratar de uma lei situada e condicionada pela sociedade burguesa, prevalecem nela os ideais filosóficos e econômicos dessa sociedade. Entretanto, esses ideais, que convencionamos chamar de liberalismo político e econômico, nada mais são do que a expressão ideológica das relações sociais de produção burguesas, ou seja, representam a prática social burguesa inserida no modo de produção dominante, o capitalista.

De acordo com a LDBEN, a educação é um dever não apenas do Estado como também da sociedade civil. Considerando as leis anteriores, isso é em, certa medida, um avanço político e

social, uma vez que a própria lei abre espaço para a participação da sociedade por meio da família, das entidades civis de classe e dos movimentos sociais. Enfim, a lei aponta para a democracia, e uma democracia participativa.

Como foi exposto anteriormente, a LDBEN resultou de um processo histórico no qual segmentos progressistas da sociedade civil, parlamentares (incluindo senadores e deputados federais), entidades da sociedade civil comprometidas com a defesa da educação pública e alguns partidos políticos, especialmente aqueles identificados com os interesses das classes subalternas ou dominadas¹, constituíram o “Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB” (SAVIANI, 2004a, p. 57). Em torno desse Fórum formou-se o “bloco democrático”, isto é, uma frente civil-política que se agregou em torno do objetivo de lutar por uma LDBEN voltada aos interesses das camadas populares, representadas na defesa da escola pública, laica e gratuita.

A participação da sociedade civil, nessa questão da educação, não significa que a burguesia internacional abra mão de sua direção das classes subalternas. Na verdade, a hegemonia burguesa se dá não apenas em nível local, mas também global. As políticas educacionais que atualmente constituem, na prática, a reforma educacional levada a cabo no Brasil, especificamente, desde os anos 90, fazem parte de um movimento político e econômico da burguesia mundial.

A burguesia mundial, por meio de seus organismos econômicos tais como o FMI e o Banco Mundial, ditou as políticas econômicas e sociais dos países do Terceiro Mundo que passaram a ser definidos como “países em desenvolvimento”. Porém, o fato mais relevante é a ingerência da burguesia, por meio do Banco Mundial, nas reformas educacionais desses países em desenvolvimento. Isso se deu por conta das novas necessidades do sistema produtivo mundial, que passa a carecer de uma nova classe operária, mais qualificada tecnicamente e que não se limite aos conhecimentos restritos de uma técnica qualquer. É necessário, sobretudo, que sejam profissionais pensantes, isto é, capazes de solucionar e propor mudanças criativas ao próprio processo produtivo e que tenham uma maior autonomia intelectual. Essa nova situação, com as novas exigências do processo produtivo, dá bases materiais às justificativas para o retorno da Filosofia ao Ensino Médio.

¹ Usaremos de modo indistinto essas expressões por entendermos que existem, no conjunto da sociedade, uma gama variada de segmentos sociais populares que podem ser incluídos e entendidos como classes dominadas: operários do campo e da cidade, trabalhadores sem-terra, moradores de rua etc.

A UNESCO criou a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, que foi coordenada pelo francês Jacques Delors, a qual produziu o *Relatório Delors*, entre 1993 e 1996. O documento faz a análise da conjuntura internacional de interdependência, globalização, problemas sociais, desemprego, exclusão etc. e indica quais “as principais tensões a serem resolvidas” no século XXI, conforme síntese a seguir:

tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referência e raízes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 65-66).

O Banco Mundial define em seus estatutos (SOARES, 2000, p. 15-40) que o poder de influência e de tomada de decisões relativas às políticas por ele implementadas são proporcionais ao aporte de capital de cada um de seus membros. Assim, essas políticas são lideradas e definidas por cinco países: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, sendo que os EUA ocupam a presidência e, pelo poder de veto que possuem, o Banco constitui-se em um auxiliar da política externa deste país. O Banco Mundial passou a se interessar pela educação devido à constatação de existir cerca de 1 bilhão de pobres no mundo, nos anos 90. Foi co-patrocinador da *Conferência Internacional de Educação Para Todos* e, a partir dela, “elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subseqüentes publicando, em 1995, o documento ‘*Prioridades y Estratégias para la Educación*’, primeira análise global sobre o setor desde 1980” (idem, p. 73). Não apresentou novidades no campo educacional e reiterou a luta contra o analfabetismo, recomendou a reforma do financiamento e da administração da educação, atendimento com equidade, aproximação entre setor público e privado no ensino profissional, afirmando que “*a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção*” (idem, p. 73-74). Segundo Shiroma e outros:

O documento [...] repete antigas ideias: a *educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza*. Por outro lado, reafirma o lugar comum que a *evolução da tecnologia e das reformas estão provocando mudanças na estrutura das economias, indústria e mercados de trabalho em todo o mundo*. Assim, a velocidade com que se adquirem novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais freqüente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma

das prioridades fundamentais para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 74).

Para o Banco Mundial esses objetivos somente seriam alcançáveis com a participação dos governos e da sociedade civil, necessitando, por isso, da formação de um consenso em torno da questão. Diante dessa constatação, podemos concluir que a burguesia mundial, além de seu domínio econômico, buscou também estabelecer um consenso mundial em torno de seus interesses.

Foi dentro desse contexto mundial que se produziram as reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 90. Apesar de toda a luta no sentido de uma reforma que favorecesse às classes subalternas, as mudanças implementadas, de um modo geral, acabaram por confirmar a hegemonia das classes dominantes. No caso brasileiro, os principais interesses internos eram da parte dos empresários da educação, o setor privado, que lograram mais facilidades e possibilidades de lucros na educação. Nesses últimos anos, devido à nova LDBEN e aos vários decretos publicados, houve uma grande expansão da rede privada de ensino, mas os investimentos na educação pública estatal, por outro lado, apesar de praticamente universalizar as matrículas no nível fundamental, não fizeram o mesmo com o Ensino Médio. Outro dado importante é a grande carência de recursos humanos e materiais em todos os níveis da educação básica. Assim sendo, a qualidade dessa educação permanece em baixos patamares, apresentando ainda altos índices de retenção e evasão escolar, além de uma demora muito grande dos alunos em concluir os diversos níveis de ensino básico. Um estudo da “Rede de Laboratórios Acadêmicos para Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (2004) fez uma análise da evolução dos indicadores educacionais do Brasil, referente ao período que vai de 1991 ao ano 2000. Nessa análise apontou-se que, apesar de evoluir em alguns indicadores educacionais, estes superam apenas os dos países mais pobres da América Latina e que os estudos do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) “[...] demonstram que a despeito de todo esse ganho absoluto e relativo em indicadores quantitativos, ainda permanecem carências profundas em termos de qualidade da educação ofertada e absorvida pelos alunos” (p. 10). Evidenciaram-se, ainda, grandes disparidades de desempenho em relação à “origem sócio-econômica, ao tipo de escola [privada ou pública, por exemplo] e à localização no país [estados do Norte em relação aos estados do Sudeste, por exemplo]” (idem, p. 10-11).

1. A cidadania no contexto da discussão da política educacional brasileira

O exercício consciente e crítico da cidadania é uma das formas possíveis de participação na sociedade democrática moderna e, por isso, sua compreensão reveste-se de importância ímpar. Por sua vez, tal compreensão passa pelo entendimento de como funciona a sociedade capitalista e suas relações sociais, culturais, econômicas e educacionais.

No presente item pretendemos discutir a relação entre educação e cidadania e, mais especificamente, os efeitos das políticas educacionais sobre essa questão. Mostraremos ainda como a cidadania pode ser alvo de disputa entre os diversos blocos político-econômicos para a construção do consenso em torno dos rumos que a sociedade deve seguir, em uma palavra, como ela se articula com a luta pela hegemonia.

Inicialmente apresentaremos uma questão de fundamental importância, a saber, a do papel do Estado na condução das relações entre educação e cidadania e de como este pode representar os interesses de determinados setores da sociedade civil em detrimento dos outros. Isso se dá porque o Estado, sendo histórico e baseado em relações materiais de produção, termina por ser, no capitalismo, um Estado capitalista.

O Estado, no contexto do capitalismo, tem autonomia relativa, isto é, atende aos interesses da classe hegemônica em detrimento da classe subalterna, o que provoca uma discussão sobre o que é público e o que é privado. No que diz respeito, pois, à discussão aqui proposta, interessa pensar a política educacional brasileira, o que não se pode fazer, no entanto, sem uma consideração da sociedade capitalista global. Assim sendo, pretendemos discutir a educação e a escola pública em particular, no contexto do embate por uma escola da classe trabalhadora, perante as necessidades e investidas do capital internacional sobre as políticas públicas para a educação no Brasil. Cabe-nos, então, fazer a distinção entre público e privado na educação, como explica Sanfelice (2005):

Rigorosamente, entretanto, escola estatal não é escola pública, a não ser no sentido derivado pelo qual o adjetivo “público” se relaciona ao governo de um país ou Estado: o poder público. A escola estatal não é necessariamente pública quando tomamos o adjetivo “público” na forma de qualificação daquilo que pertence a um povo, a uma coletividade, que pertence a todos, que é comum, aberto a quaisquer pessoas, que não tem caráter secreto, é manifesto e transparente. O substantivo “público”, por sua vez designa o homem comum, do

povo de um determinado lugar com características ou interesses comuns (SANFELICE, 2005, p. 178-179).

Continuando em sua linha de raciocínio, o autor afirma:

O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada pois não é do interesse comum, do público, mas do privado. Assim, o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia (idem, p. 179).

Nesse sentido, podemos indagar se a cidadania da práxis é possível na sociedade em que vivemos. Na sociedade capitalista em que os meios de produção são possuídos apenas por uma parcela da sociedade – a burguesia – a cidadania está limitada ao que o capital lhe determinar, isto é, mantém-se na esfera jurídica dos direitos, na sua dimensão formal. Nessa perspectiva, as classes trabalhadoras são obrigadas a desenvolver estratégias de enfrentamento social que podem se constituir em movimentos organizados por moradia, pela posse da terra, pelos direitos trabalhistas e por educação. Essas estratégias de organização, apesar de serem muitas vezes reprimidas pelo Estado, resultaram historicamente na conquista de direitos civis, políticos e sociais:

Os direitos civis são aqueles que se referem às liberdades individuais, liberdade do indivíduo de ir e vir, de expressão, de crença; a salvaguarda desses direitos é o tribunal de justiça. Os direitos políticos são os que possibilitam a participação no exercício do poder político, tendo a sociedade canais formais para isso, como é o caso dos partidos políticos, as associações, os sindicatos, o parlamento etc. Os direitos sociais, por sua vez, são aqueles que garantem o bem-estar social, como é o caso do sistema educacional e de assistência social (MARTINS, 2000a, p. 51).

Essa tipificação foi proposta por T. H. Marshall analisando a evolução histórica dos direitos desde o século XVIII até o século XX, partindo da realidade inglesa. Coutinho (2005), no entanto, pondera que todos os direitos, inclusive os civis e políticos, são sociais e que:

Esse nível da cidadania – embora tenha sido reivindicado pelos trabalhadores ao longo de todo o século XIX – só foi assimilado (e mesmo assim parcialmente) como momento do direito positivo em nosso século. Os direitos sociais são os que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade. (Esse mínimo, seguindo o que Marx já havia estabelecido em relação ao salário, não deve ser concebido apenas com base em parâmetros naturais, biológicos, mas deve ser definido sobretudo historicamente, como resultado das lutas sociais) (COUTINHO, 2005, p. 12-13).

No entanto, essa realidade de elaboração e reelaboração constante dos direitos da cidadania faz parte do consenso organizado historicamente pela hegemonia política e econômica da burguesia, portanto, das estratégias da classe hegemônica para educar o consenso. No mundo moderno os

[...] direitos sociais foram por muito tempo negados, sob a alegação de que estimulariam a preguiça e violariam as leis de mercado (e, portanto, o direito individual à propriedade), além de impedirem os homens de se libertar da tutela de um poder estatal autoritário e paternalista. Não é assim casual que esses direitos voltem a ser negados hoje, teórica e praticamente, pelos expoentes do chamado neoliberalismo (idem, p. 13).

De que cidadania falamos, então? Essa cidadania no âmbito do Estado capitalista, apesar das lutas dos trabalhadores, tem sido uma cidadania regulada pelas relações capitalistas de produção. Ou seja, o que pode aparecer como universal, na verdade é fragmentado, incompleto, parcial, “[...] nada mais são do que direitos do *membro da sociedade burguesa*, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, 2005a, p. 34). Ao discutir a emancipação e o direito do homem à liberdade na obra “A questão judaica”, Marx percebeu que na sociedade burguesa a “aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à *propriedade privada*” (idem, p. 35).

Esse egoísmo e individualismo que se efetiva e se expressa na propriedade privada choca-se frontalmente com a ideia geral e “abstrata” de igualdade entre os homens e, sendo assim, histórica e concretamente são as relações sociais de produção “[...] que faz [em] com que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta” (idem, p. 36). Continuando em sua crítica à dimensão abstrata que os direitos assumem na sociedade burguesa, Marx assevera que nenhum dos assim chamados direitos humanos leva o homem a ultrapassar os limites da sociedade burguesa, voltada para os interesses privados, os limites do indivíduo voltado apenas para si mesmo em detrimento da comunidade. Esses direitos, para Marx, não concebem o homem como ser genérico, mas fazem da sociedade algo exterior aos indivíduos, limitando-lhes. Resta-lhes um único nexo de coesão entre indivíduo e sociedade, que são as necessidades naturais, particulares e de “conservação de suas propriedades e de sua individualidades egoístas” (idem, p. 37).

Marx, sagazmente, percebe o modo contraditório da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de um povo [o francês] que começa “a criar uma consciência política [...] e] proclame solenemente a legitimidade do homem egoísta” (idem, *ibidem*). E prossegue afirmando que a

cidadania em seu papel político é rebaixada ao simples papel de conservação dos direitos humanos e o cidadão, desse modo, torna-se servo do homem egoísta. Por fim, “[...] não se considera como homem *verdadeiro e autêntico* o homem enquanto cidadão, senão enquanto burguês” (idem, p. 38).

Essa aparente contradição, apresentada pelo jovem Marx, na verdade se justifica a partir das relações sociais de produção capitalistas que estavam em vias de se tornarem dominantes não apenas materialmente, isto é, estruturalmente, como também ideologicamente, isto é, superestruturalmente. Naquele contexto histórico, no momento posterior à Revolução Francesa e à Independência dos Estados Unidos, a burguesia estava por se consolidar como classe social hegemônica, conquistando o consenso no âmbito da sociedade civil e da sociedade política, ou seja, tornando-se dirigente do Estado e das massas. Na sociedade estamental e dos grêmios, as relações entre os homens se fundamentavam no privilégio. Na sociedade burguesa, diluída “nos *indivíduos independentes*” (idem, p. 41), essas relações baseiam-se no direito. O Estado político constitui-se em um só e mesmo ato, isto é, o homem enquanto membro constituinte da sociedade civil, “*não-político*”, aparece como o “homem *natural*” e, por sua vez, os direitos do homem surgem como direitos naturais, uma vez que a “*atividade consciente de si mesma* se concentra no *ato político*”. O resultado dessa relação é o surgimento do homem egoísta, “objeto de *certeza imediata e, portanto, objeto natural*” (idem, *ibidem*). Desse modo a

[...] *revolução política* dissolve a vida burguesa em suas partes integrantes sem revolucionar estas partes nem submetê-las à crítica. Conduz-se, em relação à sociedade burguesa, ao mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses particulares, do direito privado, como se estivesse frente à *base de sua existência*, diante de uma *premissa* que já não é possível fundamentar e, portanto, como frente à sua *base natural* (MARX, 2005a, p. 41).

Surgia assim, em torno do projeto da burguesia, uma nova concepção política e econômica baseada no novo tipo de homem burguês “egoísta”, por um lado, e cidadão “abstrato”, por outro:

Finalmente, o homem enquanto membro da sociedade burguesa é considerado como o *verdadeiro* homem, como *homme*, distinto do *citoyen* por se tratar do homem em sua existência sensível e individual *imediata*, ao passo que o homem *político* é apenas o homem abstrato, artificial, *alegórico, moral*. O homem real só reconhecido sob a forma de indivíduo *egoísta*; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do *citoyen abstrato*.

[...]

A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a pessoa moral (MARX, 2005a, p. 41-42).

O jovem Marx, porém, não se deixa levar por esse aparente determinismo que naturaliza o homem e o cidadão. Entende que no momento em que o “homem individual” se percebe como sujeito histórico e social, capaz de organizar-se e de superar a contradição entre o ser social e o ser político – entre o homem e o cidadão – é que verdadeiramente se “processa a emancipação humana” (idem, p. 42).

O que podemos estabelecer até o momento é que existe um divórcio entre a realidade “formal” e a realidade “concreta” dos direitos do cidadão. O Estado permite certa cidadania, no entanto, esta se limita à aceitação pelo indivíduo dos estreitos limites impostos pelas relações de produção de que participa e sua conformação a esses limites, o que faz com que seja uma cidadania reduzida aos interesses do capital.

No que se refere à educação, Sanfelice (2005, p. 180) afirma com base na autonomia relativa do Estado, como entendida por Marx e Engels, que

[...] a educação Estatal pode, então, estar mais atrelada aos interesses e propósitos próprios do Estado do que aos interesses públicos, entendendo-se esses últimos como os diferentes interesses das distintas classes sociais das sociedades capitalistas, pois tais interesses não são universais” (idem, ibidem).

Isso, porém, não significa que o Estado esteja submetido à classe dominante. Na verdade, o que existe é uma associação entre aqueles que controlam o Estado e os que controlam os “meios da atividade econômica”. Não existe fusão entre as instâncias política e econômica, mas sim uma relativa autonomia que permite a conservação das identidades dessas duas instâncias e na qual o Estado age para manter a ordem social que beneficia principalmente a classe social economicamente dominante (idem, p. 181).

A cidadania (ou “cidadania nova”, como proposta pelos teóricos da Terceira Via) fica, pois, regulada pelo Estado que, uma vez associado “à[s] classe[s] dominante[s], [...] exerce uma função importante como regulador da luta de classes e da ordem social” (idem, ibidem). Tal regulação não precisa necessariamente ser coercitiva, como demonstrou Gramsci, para quem a “[...] ideia de que a dominação da classe dominante não se realiza apenas pela coerção, mas é

obtida pelo consentimento [e] insistiu em que o Estado tinha um papel importante nos campos cultural e ideológico, bem como na organização do consentimento” (idem, p. 181).

Outro aspecto importante a salientar é que “[...] o modo de produção capitalista, nas suas diferentes manifestações em cada sociedade, na medida em que revoluciona continuamente as condições da produção material” (idem, p.183), impõe exigências ao Estado e à própria educação escolar, o que nos leva também a perceber as metamorfoses por que passa e suas novas atribuições a cada momento histórico em resposta às necessidades postas pela realidade material concreta.

Como destacamos anteriormente, a cidadania vem se constituindo desde fins do século XVII, tendo se aperfeiçoado nos séculos XVIII, XIX e XX, ao agregar aos direitos civis e políticos, os direitos sociais e trabalhistas naquilo que veio a se chamar “estado de bem-estar social” nos países dominantes do capitalismo central. Atualmente também se fala em “cidadania ambiental”, que se refere à luta política pela preservação do próprio planeta. Os debates provocados pela degradação ambiental e o despertar de uma consciência global que, não obstante, refreada pelos avanços do capitalismo, é de inegável importância na sociedade hodierna, colocaram-se no centro da discussão sobre a relação entre o desenvolvimento e a cidadania. Sabe-se que essa questão não interessa mais apenas a uma pequena parte da humanidade e sim a toda ela:

Um dos aspectos mais importantes da relação entre cidadania e ambiente é a desigualdade ao acesso e uso da base material da existência. Esse debate teve avanços na década de 1960, quando foi divulgado o relatório do Clube de Roma intitulado *Limites para o crescimento*, que destacou a impossibilidade em manter o padrão de produção e consumo da população dos países ricos para toda a população do planeta, porque não há, por exemplo, minério de ferro suficiente para fabricar carros para mais de seis bilhões de habitantes da Terra. O referido documento divulgou o que já era conhecido de uns poucos estudiosos das questões ambientais: a perspectiva da escassez de recursos naturais para a reposição da base material da existência humana a ser mantido o padrão capitalista de produção de mercadorias (RIBEIRO, 2003, p. 405).

Essas evoluções não vieram sozinhas, mas acompanhadas das variadas teorias liberais ou neoliberais dos direitos civis, políticos e sociais, tendo finalmente encontrado no pensamento de Keynes uma formulação mais acabada e abrangente, apontando para um “[...] modo de produção social capitalista, levando-o, gradualmente, a um nível mais complexo de organização econômica e social, envolvendo em seu movimento histórico as dimensões da ciência, vida e trabalho”

(MELO, 2005, p. 71). Ou seja, o modo de produção capitalista, não tendo ainda se esgotado, continua revolucionando e aperfeiçoando seus mecanismos de consenso e hegemonia.

Prosseguindo na análise e destacando as relações e interferência dessa busca de consenso no âmbito da educação, desde as políticas públicas implementadas pelo Estado e pelos organismos internacionais que estão a serviço do capital, Maria Abádia da Silva (2002) analisou as mediações e interferências do Banco Mundial nas políticas do governo federal, de parte dos governos estaduais e das “elites dirigentes” no “[...] monitoramento das políticas para a educação pública” durante o período entre os anos 1985 e 1996 e questiona:

Que concepções de educação estão subjacentes às políticas e estratégias do Banco Mundial? Em que medida a intervenção externa vem sendo materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e nas normas complementares que dão forma ao que se pode considerar um modelo de educação dentro da concepção liberal conservadora? (SILVA, 2002, p. 3).

Silva (2002) procura também demonstrar que tais políticas tinham por objetivo restaurar os mecanismos de acumulação do capital e do próprio mercado em detrimento dos direitos sociais e dos direitos dos trabalhadores. Para a autora, isso fica claro nas casuísticas alterações, regulamentações complementares, emendas das leis educacionais e nas novas políticas de financiamento público da educação ocorridas no decorrer da década de 1990 com uma sensível redução dos “direitos e princípios democráticos” (idem, p. 3-4).

Percebe-se, pois, que os interesses do capital internacional, agora globalizados, interferiram e interferem não apenas na redução de direitos dos trabalhadores – que consideramos como direitos da cidadania – como também na própria legislação educacional brasileira, conformando-a com as exigências do capitalismo global.

Isso ocorre porque “[...] existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública à qual se associam o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais.” (idem, p. 4). Isso leva não apenas à submissão interna frente às exigências externas como a uma redução dos direitos sociais. No âmbito das políticas educacionais, todo esse processo visa a formar cidadãos consumidores “[...] de bens, de mercadorias, de objetos e de tecnologia; e habilitar com formação educacional e profissional rudimentar por meio de ensino técnico, apostando em seu envelhecimento precoce e facilmente substituível” (idem, p. 16).

Para isso foi revitalizada a “teoria do capital humano”², estabelecendo-se políticas de participação da comunidade, retirando do Estado suas obrigações para com a educação e repassando-as para a sociedade civil e o indivíduo, ou seja, o sucesso ou fracasso – principalmente este – não são necessariamente de responsabilidade do Estado.

Essas políticas educacionais levaram a um progressivo desmonte dos sistemas de ensino público e a uma consequente precarização da educação. Ou seja, as políticas educacionais que se fizeram em consonância com os interesses externos dos países centrais do capitalismo, especialmente por meio de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que financiam os países em desenvolvimento sob severas condições como a retirada de direitos sociais duramente conquistados, levam a uma cidadania mais precária, diríamos, a uma cidadania “de segunda” classe. Ou seria uma “sub-cidadania”?

Cabe-nos indagar se um Estado subordinado aos interesses externos do capitalismo global pode garantir aos seus cidadãos uma cidadania realmente autônoma e crítica. Acreditamos que, nessas condições, o Estado não pôde sequer determinar suas políticas sociais com autonomia, uma vez que, sendo submisso aos interesses do capital, cumpriu à risca as determinações dos organismos financeiros internacionais como o FMI e o Banco Mundial e, na década de 1990 e início da década seguinte, no que se referia à reforma educacional e ao estabelecimento das metas do milênio, seguiu as diretrizes estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990. Podemos apoiar nossa constatação em Silva (2002):

Decorridos os primeiros anos dessas políticas e estratégias, foram aprofundadas as fissuras permanentes que estão banindo os intentos do *welfare state*, pois imbuíam os princípios morais de democracia, de direitos sociais universais e de justiça social (SILVA, 2002, p. 98).

Silva (2002) afirma, e enfatiza mais adiante, que no final dos anos 1980 e início dos anos 90 as “elites dirigentes heterogêneas”, ao tentar “suplantar o modelo nacional-desenvolvimentista” herdado da Era Vargas, justificaram essa medida com a desregulação e abertura dos mercados

² A “teoria do capital humano” trata da relação entre a educação e a economia, isto é, concebe-se a educação como “dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22). Segundo tal teoria, existe uma “relação entre os níveis de renda e graus de escolaridade” (idem, p. 22-23). Na visão de Schultz, formulador dessa teoria, a renda aumentava “em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior” (idem, p. 23). Para uma abordagem crítica e atual dessa teoria confira também Pablo Gentili (2002).

internos à competição internacional, além da redução dos investimentos públicos e restrição das políticas sociais em nome da livre concorrência:

A redução da participação democrática e da cidadania, a negação do direito de apropriação de bens culturais e sociais são características do governo federal autoritário e submisso aos credores. [...] O pensamento assumido pelo Banco [Mundial] [...] enfatiza que o capital humano de que cada indivíduo é portador potencial favorece o desenvolvimento de capacidades e habilidades vantajosas para o mercado livre e competitivo. Por isso, a máxima do Banco de se utilizar o bem mais abundante dos pobres, o trabalho que promove o aumento da produtividade e mitiga a pobreza. [...] (idem, p. 146-148).

As políticas educacionais brasileiras são, pois, geridas em conformidade e em resposta às “prioridades do campo econômico” (idem, p. 150). A cidadania, desse modo, aparece sob a égide da intervenção e do consentimento, uma vez que os governos dos países periféricos participam das decisões econômicas de forma submissa aos países capitalistas desenvolvidos.

A cidadania, por ser uma conquista histórica e coletiva das várias sociedades ocidentais, deveria pautar-se sempre na coletividade. Uma sociedade que permite a existência de cidadãos “de segunda”, isto é, inferiorizados em seus direitos humanos, sociais e econômicos mais básicos como educação, alimentação, moradia, saúde e trabalho pode realmente estabelecer as bases para o que seria uma efetiva cidadania?

Apesar do desenvolvimento histórico da cidadania, podemos crer que na sociedade capitalista a sua construção visou toda a coletividade? A resposta é não, uma vez que a sociedade de classes se faz pelo antagonismo entre dominantes e dominados. Apesar desse quadro histórico das políticas educacionais brasileiras persistir já há algum tempo, Silva (2002) tece uma relevante consideração final: “Mas o que mais impressiona é o consentimento dos governados, a facilidade com que os muitos são governados pelos poucos e a submissão implícita com que os homens cedem os seus destinos aos seus governantes” (idem, p. 204).

O que faz a sociedade se submeter aos mandos e desmandos das classes dominantes? O que está por trás da força e poder de intervenção da burguesia perante o Estado, que o faz executor de suas demandas econômicas e políticas, produzindo o consenso e o consentimento das massas trabalhadoras? Vejamos o que nos diz Neves e Sant’Anna (2005) na obra *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*, resultado de uma pesquisa de três anos sobre a ampliação do Estado brasileiro a partir dos anos 1980 e o aprofundamento do modelo societário neoliberal: “A politização da sociedade civil propiciou à burguesia um novo conteúdo e

uma nova forma às suas estratégias de dominação, transformando-a, simultaneamente, de modo mais equilibrado, em classe dominante e classe dirigente” (p. 24).

Temos, portanto, uma nova realidade na qual as classes dominantes passam a ser “classes dirigentes”. Ou seja, os embates políticos e ideológicos pela ampliação do espaço político no cenário nacional propiciaram uma politização crescente das elites dominantes que as levou até a participação no poder do Estado e a dar a este sua direção, conforme podemos ver:

A crescente politização da sociedade civil, ao consubstanciá-la também em expressão da vontade coletiva, constituindo-a em uma dimensão superestrutural nova, à qual Gramsci se referirá sistematicamente quando de suas análises acerca das modificações da estrutura e da dinâmica política das sociedades contemporâneas, denominadas por ele de “sociedades ocidentais” ou aquelas nas quais força e consentimento, em justa relação, garantem a dominação de classe (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 25).

Neves e Sant’Anna (2005) destacam a redefinição das funções do Estado que acrescenta a si, além das tarefas próprias do poder político, a direção cultural e política das classes dominadas, estabelecendo uma “hegemonia civil” e conseguindo a adesão dessas classes “por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente” (idem, p. 25). Para complementar e justificar a análise desses autores, vejamos o que nos diz Gramsci com relação a esta questão:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados” e a 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” (2004b, C 12, § 1, p. 20-21).

Percebemos que a luta pela hegemonia política e cultural no seio da sociedade civil tornou-se fundamental para a construção do projeto de dominação da classe dominante capitalista, que não pretende abrir mão do domínio e controle estratégico do Estado:

Sob a hegemonia da burguesia, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26).

A burguesia mundial une-se, pois, em um projeto mais amplo que é a plena hegemonia e que pretende levar as várias sociedades a um tipo de “civilização, de cultura, de moralidade” determinados pelo capitalismo monopolista global, criar um homem que seja flexível às flutuações e mudanças do capital, que se adapte, portanto, à lógica do capital. O Estado capitalista passa a ser educador da sociedade e desenvolve uma pedagogia da hegemonia por meio de “ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” que, por outro lado, devido aos antagonismos e contradições da sociedade de classes, é contraditada por uma contra-hegemonia gestada majoritariamente na própria sociedade civil “sob a direção de partidos políticos comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade, os partidos revolucionários” (idem, p. 27).

Vemo-nos, pois, diante do embate pela formação do consenso. As classes dominantes passaram a se organizar na sociedade civil enquanto classes dirigentes, podendo, dessa forma, “educar o consenso” por meio da legitimação do poder do Estado. No entanto, como é característico da sociedade de classes, o antagonismo entre dominantes e dominados leva necessariamente a uma pedagogia contra-hegemônica. E, para Gramsci (2004a), “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” que não se dá necessariamente apenas nas relações “escolares”, mas entre todos os indivíduos que compõem a sociedade, em uma relação histórica concreta:

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. 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 o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2004a, C 10, § 44, p. 399).

É preciso destacar a importância fundamental que Gramsci (2007) atribui à função do Estado de educar para o consenso em favor da classe dominante, mas que corresponda “às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas”. A escola, como a “função educativa positiva”, ou seja, que opera no nível do consenso e os “tribunais” como a função repressiva e coercitiva são apresentados como “as atividades estatais mais importantes”. Mas não são os únicos, pois existem outros “aparelhos privados de hegemonia política e cultural” que podem ser as revistas, os jornais e as entidades representativas da burguesia etc.:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a

um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 2007, C 8, § 179, p. 284).

Percebe-se aqui o papel estratégico e fundamental da educação escolar. Se visto sob uma perspectiva mais geral, como pensa Gramsci, no contexto das relações capitalistas internacionais, podemos entender o porquê da importância dada pelas instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, à educação e às políticas educacionais a serem desenvolvidas e postas em prática pelos governos dos diversos países da periferia do capitalismo, em especial o Brasil.

As “estratégias do capital para educar o consenso” necessitam do “consentimento” dos dominados. Isso pode se dar apenas enquanto houver governos que coloquem as políticas do Estado em consonância com o capital, mesmo que de forma subalterna, em prejuízo de toda a nação e dos trabalhadores em particular. Note-se, nesse quesito, que tal processo se dá também por meio da cooptação dos intelectuais, conforme observam Neves e Sant’Anna (2005):

A escola, especialmente nas sociedades urbano-industriais, teria como objetivo, portanto, elevar o grau de consciência individual atingido pela humanidade. É intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais uma certa capacidade técnica e dirigente, organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade. A escola forma também aqueles que vão exercer na sociedade, específica e diretamente, a função de intelectuais, ou seja, os intelectuais orgânicos em sentido estrito (idem, p. 28).

Neves e Sant’Anna explicam como as classes dirigentes buscaram obter o consenso junto aos trabalhadores. Mostram como os “pressupostos teóricos keynesianos” guiaram a pedagogia da hegemonia quando propuseram a ampliação dos direitos sociais como trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transportes das massas trabalhadoras por meio de ações dos governos e assim obtendo o consenso da população trabalhadora ao “projeto burguês de sociabilidade”. Tal consenso impossibilita ainda “[...] que a classe trabalhadora ultrapasse o nível econômico-corporativo de organização das suas lutas sociais” (idem, p. 30).

Em tempos atuais, quando o neoliberalismo busca ocupar espaço nos governos fazendo o Estado ficar a serviço do mercado com a “criação do chamado setor público não-estatal” e “denominado pela ideologia dominante e dirigente de “terceiro setor”, os “[...] novos intelectuais

orgânicos têm como tarefa fundamental promover a desvalorização da igualdade enquanto valor primordial da convivência social e, em seu lugar, consolidar a liberdade individual como valor moral radical” (idem, p. 37).

Martins (2008)³ em um artigo que versa sobre o “terceiro setor” e a apropriação indébita que se faz dos referenciais teóricos gramscianos, notadamente do conceito de “sociedade civil” em sua dimensão de *práxis*, procura demonstrar que, baseada nos teóricos da “terceira via” e em autores que fazem uma leitura (ideológica) liberal da questão da sociedade civil e suas relações com o Estado, desenvolveu-se nas últimas décadas a ideia de que o “terceiro setor” não tem atuação ideológica, que seria neutro com relação à política, que suas práticas visariam apenas a compensar a ausência do Estado, isto é, a esfera privada atuando onde a esfera pública se ausentou ou se ausenta. No entanto, sua prática e ação muitas vezes são financiadas com o dinheiro público liberado pelo Estado.

O problema central é que, em torno dessa prática, procura-se criar um novo consenso com relação ao papel do Estado e do cidadão. Segundo este novo consenso, o cidadão por meio do voluntariado pode e deve assumir certos compromissos sociais quando o Estado não o faz. Porém existe uma diferença fundamental entre o *voluntário* e o *militante*: o primeiro tem suas ações localizadas em certos aspectos sociais, em ações restritas e sem vínculo político direto nem compromisso com a mudança e questionamento da realidade concreta. Após realizada a tarefa do voluntariado, volta para casa e vai viver sua vida independentemente de a situação em questão ser resolvida definitivamente ou não. O militante, por outro lado, tem um compromisso mais que social, político, isto é, tem um compromisso histórico com determinada situação. Sua ação não se encerra enquanto não se resolver definitivamente a questão.

Os ideólogos do terceiro setor fazem uso do legado teórico-político de Gramsci no sentido de utilizarem sua análise para justificar uma ação que tem fundo material e estrutural nas contradições do capitalismo vigente. No entanto, fazem uma leitura idealista, não atingem a base do problema e acham que podem resolvê-lo atuando apenas no nível da superestrutura. Fazem uma leitura em que apontam para uma ação menos do que cidadã, voluntária. Isto é, não há compromisso com a mudança, com o enfrentamento real dos problemas sociais. Todas as suas

³ MARTINS, Marcos Francisco. Sociedade civil e “terceiro setor”: Apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci In: *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 20, n. 26. p. 75-100, jan./jun. 2008.

ações são, pois, paliativas. São como placebo que não curam a doença, pois não atacam sua verdadeira causa.

No contexto brasileiro, essa “nova cidadania” aparece antes para submeter o cidadão à aceitação, consciente ou não, das relações sociais, políticas e econômicas pautadas pelas relações mercantis. O cidadão figura como sujeito de obrigações mais que de direitos, tendo, pois, responsabilidades e deveres para com tal realidade. Nesse sentido:

Contrariamente, a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALEIROS, 2005, p. 211).

Percebemos que a cidadania vem, pois, antes para conformar o indivíduo e mantê-lo conformado à realidade em que vive, e não para torná-lo sujeito verdadeiramente autônomo, capaz de intervir na realidade para transformá-la. Assim, esse “novo homem” proposto pela sociedade capitalista neoliberal deve

[...] sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo (FALEIROS, 2005, p. 211).

Cabe à escola realizar a tarefa de ensinar tal cidadania – de formar essa “consciência crítica” e “participante” – de qualidade nova.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a escola tem que ensinar “para uma certa cidadania e uma preparação básica para o trabalho, sem nenhum destaque ao aprofundamento dos estudos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento.” (idem, p. 223). Esse tipo de ensino volta-se para a classe trabalhadora e visa, entre outros, conformar o jovem estudante e futuro trabalhador às “complexas condições e alternativas de trabalho com que temos que lidar” (idem, p. 223). A ênfase dos PCNEM se dá especialmente para a conformação social de uma cidadania vinculada ao trabalho, dentro do quadro atual de domínio do capitalismo. Trata-se, nesse sentido, de adequá-la ao consenso hegemônico do capital.

2. A escola como instrumento para a formação para a cidadania

Paolo Nosella discute a questão do trabalho como princípio educativo em seu livro *A escola de Gramsci*, escrito em 1992. O autor pretende desfazer e esclarecer o que considera uma leitura a-histórica e abstrata de Gramsci no contexto educacional brasileiro. Para isso, faz uso do método histórico-filológico, ou seja, parte da análise do contexto em que vivia Gramsci quando da redação de seus escritos políticos sobre a escola e a educação. Nosella (2004, p. 34) observa que ainda não se captara “[...] uma percepção exata do sentido da tese de Gramsci que afirmava ser o trabalho (industrial) o princípio e o fato educativo da escola (moderna)”. Para este autor, é um engano afirmar que Gramsci propunha a alternância entre o ensino técnico e profissionalizante com o ensino de cultura geral ou, a síntese desses (idem, p. 35). Na verdade, segundo Nosella,

[...] Gramsci falava de trabalho industrial como princípio pedagógico entendendo-o como momento educativo da própria liberdade humana, concreta e universal; mas a relação do trabalho com liberdade não aparecia nas interpretações mais difundidas entre os educadores [brasileiros] que debatiam a problemática [...] (NOSELLA, 2004, p. 35).

A escola proposta aos filhos dos trabalhadores reforça a divisão de classes ao dicotomizar o ensino em convencional (tradicional ou humanista) e profissional (profissionalizante ou técnico). Para superar essa dicotomia, Gramsci propôs uma “escola unitária” que não separasse o trabalho intelectual do trabalho manual, escola essa em que o “trabalho se torna princípio educativo universal” (idem, p. 168). Uma escola em que todos têm acesso a uma mesma base de ensino humanista – “em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional” – e profissionalizante:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 36).

Essa escola teria que ser administrada e mantida pelo Estado, observando que ela, embora possa começar a ser construída no seio da sociedade capitalista, teria vez apenas em uma sociedade também “unitária”, sem divisão de classes sociais. Essa escola seria caracterizada como

“desinteressada”, no sentido de que o aluno não estaria ali simplesmente para adquirir conteúdos e desenvolver habilidades para satisfazer ao mercado, mas para aprender a ser “dirigente” ou a “dirigir” os dirigentes da sociedade; ou mesmo uma escola “não imediatamente interessada” (idem, p. 33), uma escola não orientada pelas necessidades e mudanças constantes do mercado etc. Ou seja, uma escola para um “novo homem” em uma nova sociedade, socialista. Isso porque, como Marx (2004a, p. 151) observou, não se deve confiar a educação da classe proletária ao Estado capitalista, mas “ao contrário, é o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo”.

Mas como se concretizaria a escola unitária, em que espaço e com que suporte político e econômico? Esta deveria ser, sobretudo, pública e estatal no sentido de ser igualmente acessível a todos, e não privada, de modo que fosse assegurada a “todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 36).

Seria necessário um grande investimento em termos materiais e humanos, o que incluiria: instalações adequadas que permitissem um ambiente didático e pedagógico propício ao estudante e sua interação com os colegas e com os professores; ampliação do corpo docente, pois, “[...] a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” (idem, p. 36-37).

Sobre a organização da escola unitária, esta seria estruturada nos moldes das escolas médias e primárias, em termos de método de ensino e da sua organização em graus. No entender de Gramsci, seria nessa fase do ensino-aprendizagem que, além de noções instrumentais elementares da instrução, como aprender a ler, escrever, contar, geografia e história, os estudantes teriam que receber uma formação política básica, que envolvesse as primeiras noções de “direitos e deveres” que seriam, na verdade, “[...] as primeiras noções do Estado e da sociedade” (idem, p. 37), mas a partir de uma “nova concepção do mundo” que superasse o senso comum das concepções sociais tradicionais, às quais poderíamos chamar de “folclóricas” (idem, *ibidem*).

A escola unitária não se concretizará com facilidade devido, entre outros aspectos, às diferenças entre os alunos oriundos das mais diversas camadas sociais, do campo ou da cidade, os

quais têm formações diversas em termos de apreensão cultural. Um aluno da área urbana certamente já possui certos conhecimentos típicos da vida urbana. Um jovem cujos pais possuam alto grau de cultura também terá facilidades, uma vez que na família já há uma espécie de prolongamento da vida escolar que lhe permite absorver “‘no ar’ uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita” (idem, p. 37-38).

O Estado deveria, nesse sentido, como forma de ir, aos poucos, equilibrando essa situação, criar condições de superação dessa realidade desigual, possibilitando que todas as crianças cheguem à escola em condições semelhantes de adaptação à realidade escolar e, é claro, que as escolas sejam capazes de oferecer meios aos alunos de atingirem da melhor maneira possível tais condições. Para alcançar esse objetivo, Gramsci sugere que a formação da criança comece nas “creches”, a fim de que se inicie aí “uma certa disciplina coletiva”. Considera que a escola deveria ser de “tempo integral” para possibilitar uma maior integração coletiva como forma de se libertar das “atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica” por meio de uma maior integração e do estudo coletivo com a “assistência dos professores e dos melhores alunos mesmo nas horas de estudo dito individual” (idem, p. 38). O ambiente escolar deveria ser também um espaço de integração entre os alunos, que propiciasse, já na escola, um espírito de colaboração, companheirismo e solidariedade.

Gramsci reflete sobre a passagem do estudante do “liceu” para a universidade, isto é, a passagem de uma etapa a outra da vida. Com efeito, para ele, “a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devida à maior idade e à experiência anteriormente acumulada” (idem, p. 38), o aluno do liceu em nada se diferencia daquele das fases escolares anteriores. A referida passagem, inclusive, ocorre em um momento de crise devido à transição da puberdade para a vida adulta: “[...] quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação” (idem, p. 38-39).

A escola unitária tem por isso um papel de destaque porque deve preparar o jovem para uma maturidade intelectual e moral que realmente aponte para uma autonomia criativa e ativa. Uma maturidade que lhe possibilite adquirir capacidade de pesquisar e de conhecer com autonomia. Gramsci não destaca a capacidade criativa no sentido vulgarmente conhecido de “invenção” e de “descobrimento” de novas verdades na ciência, mas como domínio pleno e consciente do método de pesquisar e de encontrar por si mesmo as respostas, mesmo que não sejam mais novidades, mesmo que sejam parte de um todo já conhecido pela ciência. O

importante é que o jovem seja capaz de buscá-las e encontrá-las por si mesmo de forma autônoma e consciente. Isso, para Gramsci, é “criação”:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os 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, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 39).

O “princípio unitário” não fica restrito ao ambiente escolar. É uma nova forma de elaborar as relações entre “trabalho intelectual e trabalho industrial”. Trata-se de superar a dicotomia imposta pelas relações de produção que justificam a separação entre a atividade prática e a atividade teórica, que hierarquiza as relações entre aqueles que mandam porque “sabem” e aqueles que obedecem “fazendo”, isto é, trata-se de superar a ordem vigente por uma nova ordem. Uma nova ordem que também se estabelecerá para uma “novo homem”. Mas de que forma isso se fará? Para Gramsci, as instituições de produção e difusão de conhecimentos e de cultura deverão estar ativas e se relacionarem entre si, estabelecendo toda uma rede unificada que não trate o conhecimento e a cultura de forma pedante, na qual existem os que “sabem” e os que fazem, ou a cultura de grau “superior” para uma limitada elite intelectual, e a cultura de grau “inferior” para a grande maioria subalterna. Os institutos culturais, portanto, devem deixar de ser “aparelhos privados” de hegemonia da classe dominante e passar a ser aparelhos de uso coletivo. Não se trata mais do intelectual individual, que detém todo o conhecimento, mas do intelectual coletivo, solidário e comunitário, o novo intelectual que cumpre a sua função de organização e educação das massas populares, mas que seja também dirigido e educado por essas:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo [...] (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 40).

Vemos assim que o trabalho acadêmico não deve se distanciar do trabalho técnico e industrial, mas ambos devem fazer parte de um todo “unitário”, isto é, devem ser comutativos entre si. O “mundo da produção e do trabalho” deve estar necessariamente ligado às atividades

intelectuais propriamente ditas. Enfim, deve-se ligar a vida ao trabalho em um “[...] novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial” (idem, p. 40).

Está claro que Gramsci está falando da escola de seu tempo, especialmente a italiana, mas isso não diminui o mérito de seus argumentos, uma vez que os trabalhadores não conquistaram ainda uma escola nesses moldes. Afinal, o Estado ainda está sob o controle e a direção da hegemonia capitalista.

Gramsci faz uma série de observações para entender e desenvolver o “princípio educativo” e sua relação com a escola (idem, p. 42 et seq.). Parte, entre outros pontos, das reformas educacionais na Itália de seu tempo realizadas por Gentile⁴ referentes ao ensino primário, mas que, segundo nosso autor, não atingiu as verdadeiras causas do problema. A reforma estabeleceu novas cisões entre os vários níveis de ensino (primário, médio e superior, além dos já existentes entre o ensino profissional e o ensino médio e superior). Segundo Paolo Nosella (2004, p. 172), Gramsci supera a “artificial polêmica entre instrução (conteúdo) e formação (método ou forma) e passa à questão (esta sim essencial) da unitariedade ou organicidade entre escola e sociedade” considerando que, para a maioria das crianças, “[...] há absoluta desorganicidade ou dicotomia entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a concepção de vida e história representada pelas relações sociais concretas em que vivem as crianças”. Não se trata, portanto, de simplesmente estabelecer uma crítica à educação “velha”, “tradicional” e de se criarem novas técnicas e métodos:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: uma insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por essa pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e

⁴“Entre 1922 e 1924, o filósofo Giovanni Gentile ocupou o cargo de ministro da Instrução Pública no governo fascista e empreendeu, em 1923, uma reforma do sistema educacional italiano” (GRAMSCI, 2004b, p. 293).

anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação [...] (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 2, p. 43-44).

A função da escola primária é, portanto, socializadora, civilizadora. Ao retirar a criança de sua anterior condição e trazê-la à civilização, ao “mundo do trabalho”, da transformação real e consciente da natureza, traz também a criança para o mundo das contradições sociais, no qual a sociedade, em sua organização social e econômica, estabelece de modo não natural uma nova cosmovisão, uma nova concepção de mundo. Se a criança não for capaz de superar essa concepção, terminará por encará-la como natural, isto é, a ciência que desvenda o mundo das relações e das leis naturais, pode “naturalizar” também as relações sociais. A dominação pode ser entendida como processo natural e não social e historicamente construída e definida. A situação subalterna e inferiorizada da classe trabalhadora pode parecer natural e perene, fruto das relações e leis do mercado. A hegemonia, assim, se completa, se efetiva.

É nesse contexto social, econômico e político que, para Gramsci, o corpo docente, a figura do professor, “[...] na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (idem, p. 44), pode proporcionar o enfrentamento dessa dada realidade desfavorável aos filhos dos trabalhadores. Por outro lado, quanto mais medíocre for a formação do professor, tanto mais medíocre será a formação da criança instaurando-se uma educação que corre o risco de se distanciar da realidade concreta das relações sociais e históricas. Corre-se o risco de que o “nexo instrução-educação” torne-se mera “retórica”:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico [...] (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 2, p. 44).

Como estamos inseridos no Estado capitalista, o que fazer para superar uma formação do professor realizada de forma deficiente, proporcionada e imposta por esse Estado? Para Nosella (2004, p. 173), a resposta virá por meio de uma “[...] prática social e profissional do professor

[que] deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado paralelo (ou antitético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho”.

Quanto à oposição “trabalho intelectual e trabalho braçal” Gramsci destaca que “[...] se todos os homens são filósofos, é também verdade que todos os homens são trabalhadores” (idem, p. 174). De certo modo todos os homens são intelectuais, são filósofos porque participam de alguma atividade, de alguma visão de mundo, etc. que necessita de uma atitude intelectual qualquer, “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”:

[...] Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 3, p. 52-53).

Assim, é preciso superar essa visão dicotômica imposta pelas relações sociais de produção capitalista, substituindo-a por uma outra, revolucionária, uma visão unitária da realidade baseada na filosofia da *práxis*. Como apontado acima, é preciso transformar o mundo e, para isso, a classe trabalhadora deve se tornar educadora do Estado.

Enfim, no percurso realizado, desde a discussão das relações entre o público e o privado, analisamos a presença do Estado como gerenciador dos interesses da sociedade civil e esta, cada vez mais organizada, esclarecida e consciente das contradições sociais históricas, de sociedade “dirigida” pode passar a ser “dirigente”. Devido ao caráter de sociedade de classes e ao domínio de uma classe sobre a outra, a classe social dominante, a burguesia, passa a interferir na esfera do público, fazendo do Estado um interlocutor e executor de suas demandas econômicas.

Em tal contexto, que se faz historicamente, a classe dirigente busca cada vez mais adequar os interesses sociais aos seus próprios. Assim, por meio da construção do consenso, a classe proprietária dos meios de produção se torna hegemônica também em relação ao Estado. Tal processo se dá pela ocupação estratégica de diversos espaços públicos pelos defensores dos interesses privados, como por exemplo, na elaboração das leis da educação, que consolidam o domínio ou predomínio desses interesses na área educacional. A educação torna-se, assim,

importante espaço de luta entre as classes antagônicas, uma vez que a escola aparece como espaço privilegiado do “capital para educar o consenso” (Cf. NEVES, 2005).

As políticas educacionais vêm, pois, confirmar e consolidar a reprodução material da ideologia dominante, entre outros meios, através da consolidação do consenso em torno de tal consciência da cidadania que não chega a fazer a crítica ao capital, tendo em seu horizonte especialmente o progresso das relações capitalistas de produção, levando à prática de uma cidadania regulada por tais relações e, portanto, incapaz de superar as contradições sociais e econômicas impostas por esse Estado, empenhado em manter o *status quo* das classes dominantes. A superação de tal realidade, como vimos, se dará apenas por uma nova cidadania baseada na filosofia da práxis que busca, antes de tudo, transformar as relações sociais existentes, baseando-se, entre outras ações, na construção da escola do trabalho: a escola unitária, que não dicotomiza trabalho intelectual e trabalho manual e mantida por um Estado dirigido pela classe trabalhadora e não pela classe dirigente.

3. O papel da escola na luta pela transformação da realidade

A escola pode desempenhar um papel transformador de destaque na sociedade de classes? Pode a escola, estando inserida na sociedade capitalista, sob predomínio desta, emancipar a classe trabalhadora? Se a resposta for afirmativa, de que modo isso poderia se dar? Não teriam razão as teorias “crítico-reprodutivistas” ao defenderem a impossibilidade de uma educação revolucionária em tal sociedade?

Já sabemos, conforme a crítica de Snyders (2005, p. 109), que tais teorias, embora tenham contribuído para desvendar e denunciar a “função reprodutora da escola”, não admitem a possibilidade da superação de tal situação. Atribuem controle total da escola pela burguesia. Os operários não teriam nenhuma preeminência sobre a escola, esta lhes seria, portanto, estranha.

O reprodutivismo de autores como Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron e Illich não deixa, pois, aberta a possibilidade de a classe operária fazer uso da escola como meio de emancipação política, visto que apenas em uma dada sociedade – a socialista, por exemplo – seria possível uma escola dos trabalhadores, voltada aos seus interesses de classe. Ficam excluídas, pois, de antemão, quaisquer possibilidades de resistência na escola burguesa.

Snyders, por outro lado, defende, a partir de Marx, a possibilidade real de luta e transformação da realidade dos trabalhadores a partir desta escola que já existe. Demonstrando que é possível pensar a escola a partir das contradições da sociedade burguesa, afirma que Marx deixou claro que não descobriu a existência das classes sociais, mas, sim, “[...] a luta de classes e como ela abre caminho para uma sociedade sem classes” e que a “[...] revolução não significa voltar à estaca zero, como se fosse possível começar por criar uma nova raça de homens puros; é levar até ao paroxismo os elementos positivos hoje em ação” (idem, p. 111). Para Snyders, não devemos, por isso, ignorar o que há de positivo nessa escola, a qual, compreendida numa perspectiva dialética, já guarda em si o gérmen da revolução:

Entende-se por dialética que cada contrário é penetrado pelo seu contrário, correndo, portanto, o risco constante de se perder arrastado por ele, mas podendo igualmente encontrar nesse contrário o estímulo para a luta. A escola nem é um local de vitória, de *libertação* já assegurada, nem o órgão voltado à *repressão*, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação (SNYDERS, 2005, p. 103, grifos nossos).

Por outro lado, não podemos deixar de compreender que a escola não é o centro de produção do capital. A escola é antes, um espaço formativo aparentemente negligenciado pela burguesia capitalista, uma vez que forma a mão-de-obra de modo precário. Isso, segundo Snyders, se deve ao fato de, para o capitalismo, ser importante que os trabalhadores se saibam vulneráveis de maneira a não reclamarem melhores salários e nem questionarem o sistema. Por isso, uma formação intelectual precária se mostra importante na estratégia capitalista de controle da quantidade e da qualidade da mão-de-obra visando aos “interesses a curto prazo dos monopólios” (idem, p. 97).

Antes de tudo o capital procura auferir os maiores lucros possíveis. E a educação tem seus custos. Apesar do quadro descrito acima, a escola permanece sendo espaço de contradições da sociedade de classes e, portanto, faz parte do campo da luta de classes. Snyders nos alerta ainda que a luta por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora nunca deve estar separada do contexto das lutas sociais e de classes na “sociedade total”, da luta por uma sociedade sem classes e afirma ainda que “[...] certamente não cabe à pedagogia fazer a Revolução; com toda certeza só haveria uma *sã pedagogia numa *sã sociedade** – e a nossa não o é” (idem, p. 104-105).

Para resguardar e distinguir a educação em sua especificidade Dermeval Saviani (2005a) em sua obra *Escola e democracia*, escrita em 1983, nos recorda que “[...] de uns tempos pra cá, tornou-se lugar-comum a afirmação de que a educação é sempre um ato político” e que isso se deveu à necessidade de combater a ideia de que a educação seria apenas um “fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política” – um *slogan* que teria cumprido sua função, dentro dos limites da “teoria da curvatura da vara” – e que,

Com efeito, se a vara havia sido curvada para o lado técnico-pedagógico, o referido *slogan* forçou-a em direção ao pólo político. Com isto, entretanto, corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo (SAVIANI, 2005a, p. 81).

Para Saviani, é importante destacar que, diferentemente da prática política, na prática pedagógica a relação “se trava entre não-antagônicos” e que é “pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando” (idem, p. 82). Nesse sentido, Saviani faz acordo com Snyders ao afirmar que “[...] há uma frente pedagógica que tem sua especificidade. Se não a mantivermos, quem o fará? Existe o risco dos docentes descambarem para a política, de menosprezarem o ensino pedagógico em proveito do compromisso unicamente político” (SNYDERS, 2005, p. 107).

Saviani aponta que apesar das distinções essenciais entre política e educação, ambas são inseparáveis e possuem uma “relação interna”, isto é, que “[...] toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (2005, p. 84). Cumpre esclarecer que essa “dimensão política da educação” tanto pode mobilizar como desmobilizar, fortalecer ou enfraquecer a prática política dos “não antagônicos”. Por sua vez, a “dimensão educativa da política” trata de convencer os não antagônicos da validade (ou não) de sua luta contra os seus antagônicos, levando-os a se engajarem (ou não) na sua luta. Além disso:

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos (SNYDERS, 2005, p. 84-85).

Nessa perspectiva, os trabalhadores buscam e lutam por uma escola de qualidade, um aumento e desenvolvimento de suas possibilidades técnicas, científicas e culturais. Aspiram “[...]”

dominar a técnica ao invés de se escravizar por ela” e isto também lhes possibilitará “compreender melhor o mundo e lutar com maior eficácia: é preciso ler muito bem a fim de poder explicar aos companheiros o que se leu, a atraí-los, convencê-los” (SNYDERS, 2005, p. 101).

Snyders esclarece-nos que, se nem o esforço pedagógico nem as reivindicações fundamentais da classe operária podem triunfar na sociedade capitalista, nem por isso se deve deixar de lutar, pois, “[...] na escola, como no mundo operário, os êxitos parciais são condições *revolucionárias* do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade” (idem, p. 102). A escola é um local de contradições, de lutas e, por isso,

O patronato prefere sacrificar a qualificação a assumir as despesas inerentes e, sobretudo, os riscos sociais; o patronato prefere moderar a ciência [...] a política escolar do capital está em contradição com as próprias necessidades da produção capitalista – e esta contradição é essencial, pois reflete o receio constante de uma sociedade pouco segura de si enfrentar indivíduos demasiado formados, demasiado lúcidos (SNYDERS, 2005, p. 102).

A escola não é, portanto, de domínio e predomínio exclusivo da classe dominante, sendo palco das contradições do capitalismo. Ela é,

[...] simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (SNYDERS, 2005, p. 103).

A escola, assim transformada pelos trabalhadores, para atender também às suas demandas, pode ajudar na superação e combate de algumas contradições do capitalismo. A classe trabalhadora pode se preparar para ser também classe dirigente, “educadora do Estado”. Tal relação pode ser entendida porque, como explica Saviani, vivemos em uma sociedade cindida pelos interesses antagônicos, uma sociedade de classes, onde a luta pela hegemonia é constante e fundamental. E “já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental” (SAVIANI, 2005a, p. 85-86). Há uma autonomia relativa da educação face à política, com certo predomínio desta sobre a primeira; “trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada” (idem, p. 86). E, “[...] com efeito, acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa [e da cidadania diríamos] é assumir uma

atitude idealista. Entretanto, em relação às condições da prática política tal atitude resulta realista” (idem, p. 86).

Por fim, a superação da sociedade de classes levará ao fim do próprio Estado, pois este deixará de ser necessário enquanto instrumento de interesse de uma classe. Nesse sentido, Saviani aponta para a perspectiva teórica elaborada por Gramsci:

Sabemos que Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo). Nessa perspectiva o Estado não desaparece, mas é identificado com a sociedade civil, a qual absorve a sociedade política. Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa (SAVIANI, 2005a, p. 86-87).

Outro filósofo, István Mészáros (2005), em sua obra *A educação para além do capital*, considera que a “*crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente” (p. 76). Portanto,

a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair (idem, p. 76-77).

Mészáros ilustra a importância do papel dos educadores e da educação na luta por uma transformação emancipadora e pela libertação das massas populares citando o pensamento de José Martí: “Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que lê há antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día em que vive...” (JOSÉ MARTÍ apud MÈSZÁROS, 2005, p. 58).

A contribuição, portanto, dos autores citados, desde os chamados “crítico-reprodutivistas” até Snyders, Saviani e Meszàros, se faz no sentido primeiro de indagar, questionar e pôr em questão, problematizando-o, o papel da escola enquanto espaço formativo capaz de atuar, ao mesmo tempo, na reprodução e na transformação da realidade. Seu mérito maior talvez esteja na constatação de que a escola, como instituição social, não é neutra e se constitui como espaço de luta por hegemonia.

O papel dos educadores, dos estudantes e de seus pais, identificados com a causa operária e camponesa, nesse contexto, se fará no sentido, pois, de superar as contradições e deficiências da escola atual. Buscar um novo modelo de escola identificado com os interesses das classes dominadas, sem a dicotomia entre trabalho e educação, construir um novo pensamento educacional, com uma nova política, para um “homem novo” e uma nova sociedade, sem antagonismos, sem divisões e sem classes e que conduza, enfim, a uma nova cidadania.

CAPÍTULO IV

ENSINO DE FILOSOFIA E CIDADANIA

Neste capítulo discutiremos a relação entre o ensino de Filosofia e a cidadania. Examinaremos a forma como a questão é desenvolvida nos documentos oficiais, isto é, nos documentos que tratam da Filosofia como disciplina curricular ou complementar ao currículo escolar do Ensino Médio. Essa abordagem se faz necessária para compreender o papel atribuído pelo Estado à disciplina e para, finalmente, entrarmos na discussão do que seria uma concepção desse ensino, em nosso entender, vinculada aos interesses das classes subalternas: um ensino de Filosofia e um preparo para a cidadania fundamentados na *filosofia da práxis*, tal como esta é apresentada por Marx e, em especial, por Gramsci, que nos dá a pista fundamental: a ideia de que “Todos os homens são ‘filósofos’”.

1. Ensino de Filosofia como requisito para o exercício da cidadania nos documentos oficiais

Como foi discutido anteriormente, a Filosofia era citada na LDBEN com a seguinte redação: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, Art. 36, seção IV, § 1º, inciso III). Atualmente, com a nova redação incluída pela Lei nº. 11.684, de 2008, aparece da seguinte forma: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”¹.

Cabe salientar que, na antiga redação, a Filosofia não figurava como disciplina curricular, isto é, fazia parte apenas do contexto organizativo dos “conteúdos”, “metodologias” e das “formas de avaliação” (BRASIL, 1998, Art. 36, IV, § 1º); ou seja, como ficou evidenciado mais tarde na redação das DCNEM, já mencionadas neste trabalho, a sua presença foi entendida e interpretada apenas como um conteúdo interdisciplinar, isto é, poderia ser incluída nos currículos

¹ BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008*: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 30 jun. 2008.

a critério das próprias escolas na forma de conteúdos e temas transversais. Dessa forma, a Filosofia teve seu *status* reduzido a mero complemento curricular. Pode-se mesmo dizer que essa disciplina, que no passado já fora considerada serva da Teologia, pela Escolástica, passava assim a ser “serva curricular”, isto é, uma disciplina de apoio e suporte ao currículo, no entender dos documentos já discutidos, no caso, o Parecer CNE/CEB nº. 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº. 03/98. Embora aparecendo de forma subalterna no currículo escolar, a Filosofia tinha uma missão deveras importante: contribuir “com conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”.

Em que pese essa interpretação enviesada e restritiva da presença da Filosofia na escola, essa disciplina continuou aparecendo direta e indiretamente nos documentos oficiais, o que se deu certamente devido à sua longa história na educação brasileira:

Empreender um estudo a respeito da presença e ausência da filosofia na educação escolar brasileira, sobretudo na educação de nível básico, é sem dúvida uma tarefa exigente, afinal, são 500 anos de muita história para “contar”. Segundo os historiadores, desde que se projetaram e começaram a funcionar os primeiros colégios dos jesuítas no Brasil Colônia, a filosofia logo passou a figurar como um de seus cursos (ALVES, 2002, p. 7).

Ao longo da história da educação brasileira, a Filosofia aparece em diferentes momentos, tratada de diferentes modos no currículo: “presença garantida” no período do Império; “presença indefinida” no período que vai do início da República até o golpe militar de 1964; “ausência garantida” durante a redemocratização dos anos 1980 e até a atual LDBEN com uma “presença inócua” (Cf. ALVES, 2002), isto é, na forma como fora definida até o ano de 2008, quando foi alterado o seu *status* curricular, tornando-se disciplina obrigatória. Alves qualificou a presença da Filosofia na LDBEN como “inócua” devido ao modo ambíguo como foi tratada pela lei e pelos documentos oficiais que versaram sobre a implantação e implementação do “novo ensino médio”, após 1998.

Nesse capítulo interessa-nos, porém, discutir alguns pontos sobre a presença da Filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), bem como nos documentos subseqüentes como os PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que complementaram teórica e conceitualmente os PCNEM, e as mais recentes Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Orientações). A maior novidade das Orientações é tratar a Filosofia como disciplina e não mais, apenas, no contexto da interdisciplinaridade, trazendo uma sugestão de conteúdos curriculares “[...] tendo como referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e

cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 34).

Analisaremos a seguir esses documentos, seguindo sua ordem cronológica.

1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)

Os PCNEM, na discussão sobre o “sentido do aprendizado na área”, na parte referente à “área de ciências humanas e suas tecnologias”, fazem uma contextualização das ciências humanas e sua presença na educação brasileira.

A “educação de caráter humanista” perde espaço escolar a partir do momento em que as ciências sociais começam a se desenvolver na Idade Moderna e principalmente no século XIX. Durante o século XX, de fato essa realidade se consumou. No campo educacional, portanto, ocorreram severas mudanças curriculares. No Brasil, isso começa a surgir com mais força a partir dos anos 1930, com a vinda ao Brasil das “missões francesas” e a fundação da USP. Nesse momento, há uma importante renovação universitária no Brasil.

Nos anos 1960, porém, com o golpe civil-militar e a conseqüente implantação do regime ditatorial, as ciências sociais conhecidas no currículo como ciências humanas ou, simplesmente, “humanidades”, perdem de vez seu espaço e passam a ser vigiadas de perto pela censura do Regime Militar. História e Geografia passam a integrar o currículo apenas do então denominado segundo Grau (atual Ensino Médio), a Filosofia e a Sociologia são lançadas no limbo curricular. O tecnicismo passa a imperar para atender aos interesses do capital estrangeiro. “Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista” (BRASIL, 1999, p. 283).

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas”. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social (BRASIL, 1999, p. 283).

Na atualidade, porém, o sistema produtivo global volta a carecer de uma nova classe operária, mais qualificada tecnicamente e que não se limite aos conhecimentos restritos de uma

técnica qualquer. É necessário, sobretudo, que sejam profissionais pensantes, isto é, capazes de solucionar e propor mudanças criativas ao próprio processo produtivo e, até mesmo, maior autonomia intelectual. Para isso, as ciências humanas têm muito a contribuir, o que ajuda a entender o seu retorno às grades curriculares escolares:

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e das humanidades sejam complementares e não excludentes.

[...]

Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 1999, p. 284).

Nesse sentido, os PCNEM ancorados nas novas DCNEM (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio) sentem-se em sintonia com as mudanças previstas inclusive na LDBEN. Admite-se que o documento está em consonância com os “princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser” (idem, p. 286) que por sua vez remetem ao já famoso “Relatório Jacques Delors”². Tratamos desse tema em capítulo anterior, razão pela qual não há necessidade de retomá-lo aqui.

Outros elementos que compõem o ideário desse programa são a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” e a “ética da identidade”, cujos objetivos gerais são levar a uma convivência humana pacífica, igualitária, eqüitativa, solidária e cooperativa, superando todo e qualquer individualismo e egoísmo, dentro dos princípios democráticos gerais e universais. Não há nada que faça referência à superação das relações de produção atuais geradoras de desigualdades econômicas e sociais. Por outro lado, atribui aos indivíduos a responsabilidade pelas mudanças necessárias e faz, nesse sentido, um apontamento apenas abstrato na direção da geração de uma nova sociedade.

Essa proposta destaca o retorno da Filosofia, porém, de forma “transdisciplinar”, isto é, como disciplina de suporte curricular de uso apenas instrumental para assegurar uma leitura “totalizante” do currículo. No texto destaca-se ainda a filosofia da linguagem e a filosofia da

² Jacques Delors (org.). *Educação, um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília/São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998. Tradução: José Carlos Eufrázio. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

ciência como cumpridoras dessa tarefa. Assim como a Filosofia, a disciplina de História também recebe essa missão: “Filosofia e História, assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia” (idem, p. 286).

Segundo os PCNEM, enquanto as disciplinas das ciências naturais produzem objetos e tecnologias que se configuram em “ferramentas e instrumentos materiais”, as Ciências Humanas “produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às ideias [...] embasados em recortes sociológicos” (idem, p. 287).

As ciências humanas se beneficiam também dos avanços da ciência e da tecnologia que lhes possibilitam maior precisão e uma ampliação e melhoria em suas atividades de pesquisa (idem, p. 287).

As orientações propostas para a área de ciências humanas, nesse sentido, não destoam das atuais necessidades do sistema produtivo globalizado, isto é, as reformas educacionais brasileiras estão inseridas em um macro-contexto estrutural mundial, respondem às necessidades da estrutura econômica e das relações de produção do capitalismo. Tais reformas, portanto, não são autônomas nem política nem economicamente, pois se fazem submissas ao consenso e aos anseios da hegemonia política e econômica do capitalismo mundial.

1.1.1. Conhecimentos de filosofia nos PCNEM

Os PCNEM fazem uma introdução sobre a presença da Filosofia na escola e também sobre sua exclusão. Curiosamente, apresenta um comentário crítico sobre “[...] todos os motivos do autoritarismo para retirar a filosofia dos currículos escolares”, sobre as “inúmeras e excelentes avaliações sobre o assunto”, esclarecendo que sua “[...] reinclusão curricular vem acontecendo de modo gradativo há quase duas décadas” de modo que “[...] nem se admite mais que essa ‘nova realidade’ possa ser tratada como ‘novidade’” (BRASIL, 1999, p. 327).

Mais adiante aponta o erro das interpretações de que a filosofia não seria necessária em uma sociedade tecnológica, justificando essa posição nos seguintes termos:

O que os pensadores e gestores daquele modelo de educação desconheciam é a necessidade – hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista, se não quiser que ele seja,

conforme dizia Dilthey (na *Introdução às Ciências do Espírito*, já em 1884), apenas “*um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma*” (BRASIL, 1999, p. 327).

Segue-se nas linhas seguintes do documento uma análise das finalidades do Ensino Médio segundo a LDBEN, em seu artigo 35; da presença e finalidade da Filosofia na mesma lei, fixadas no artigo 36, e das diretrizes curriculares para o Ensino Médio quanto ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia [...] necessários ao exercício da cidadania” (idem, p. 327-328). O documento refere-se também ao Parecer CNE/CEB nº 15/98 no que respeita à Filosofia. Entretanto esse ponto já foi discutido no capítulo sobre os documentos legais da educação brasileira.

Os PCNEM destacam a presença e importância da Filosofia expressa na própria legislação educacional, mas em caráter de disciplina complementar, isto é, a Filosofia enquanto “suporte” para as outras disciplinas, de modo que possa conferir certa visão de conjunto, uma visão totalizante e não fragmentária do conhecimento. Essa é uma interpretação que beira à ambigüidade porque, se a Filosofia, por um lado, é tratada como sendo de inegável e fundamental importância na formação dos jovens, por outro lado, o documento também a relega a uma condição subalterna no currículo ao não estabelecer sua presença nele como obrigatória. Os PCNEM seguem na mesma direção da concepção curricular apresentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que considera os “conhecimentos” de filosofia necessários ao exercício da cidadania (sem, no entanto, atribuir-lhes a condição de disciplina), relegando a Filosofia a uma posição inferior e abrindo brecha inclusive para a sua total exclusão enquanto. Podemos indagar, então, qual o sentido de tanta reverência à Filosofia para, no final, tratá-la como simples coadjuvante no currículo? E mais, nesses termos, não se dá garantias de que a Filosofia seja tratada e ensinada por professores especialistas, uma vez que figura apenas como um suporte pedagógico para justificar e possibilitar a “transdisciplinaridade”.

No que diz respeito à discussão sobre o que ensinar em Filosofia, coloca-se como questão central a da sua origem, expressa na indagação filosófica fundamental: “o que é Filosofia?”; indagação que seria motivadora e problematizadora de seu ensino e aprendizagem.

Apresentam-se alguns argumentos sobre sua relação com as ciências em geral e também uma primeira justificativa para o tratamento da Filosofia como disciplina suporte ou “sub-disciplinar”:

Além disso, em que pese o fato de se ter originado com uma vocação para a *totalidade*, ela sempre esteve, a cada etapa de seu desenvolvimento histórico, *defronte a uma determinada ciência particular* (ou, se preferirmos, uma “ontologia regional”). No caso da Grécia Clássica, essa “área limítrofe” era a física (isto é, a física grega, bem entendido). Para a Filosofia moderna, em especial para Kant, essa ciência foi a Psicologia. Hoje, vemos o filosofar ir de encontro à Linguística, à Sociologia, à Antropologia entre outras. Ademais, dada a sua materialização como **escrita**, muitas vezes de beleza e vigor poéticos incomparáveis, não chega a ser inédito que alguns a aproximem da Literatura (BRASIL, 1999, p. 329-330, grifos nossos, negrito no original).

Destacamos esse trecho para demonstrar qual é o espírito desse documento, com relação ao que ensinar em filosofia. Reconhece-se sua “vocação para a totalidade”, no entanto, logo em seguida a interpretação histórica (ou seria epistemológica?) é de que essa área de conhecimento “sempre esteve defronte a uma determinada ciência particular”, das ciências naturais (a física na Grécia antiga, em suas origens) à Psicologia, Linguística, Sociologia, Antropologia e Literatura. Essa condição histórica “de dirigir o olhar para fora de si” põe em crise sua própria identidade, ou seja, traz a indagação acerca de se “existe *Filosofia* ou tudo o que existe são apenas *filosofias*?” (idem, p. 330). Tal leitura da história da filosofia, apesar de ter seus fundamentos, pode implicar uma situação de perda da autonomia epistemológica da filosofia, isto é, a pluralidade de filosofias, nessa leitura, aparece como uma desvantagem no sentido de que esta perde seu próprio campo epistemológico específico. Se a filosofia sempre esteve defronte ou à margem de outras ciências, então não deveria sequer possuir sua própria gênese, suas características específicas, seu *corpus* teórico, enfim, sua própria história seria mera fantasia, especulação vazia e abstrata. Nesse caso, a própria alcunha de que a filosofia é “a mãe de todas as ciências” seria falsa e enganosa.

Na verdade, esse trecho do texto nos indica apenas a intenção do documento de justificar a não inclusão da Filosofia na grade curricular de maneira autônoma e independente. Ocorre, dessa forma, em nosso entender, uma tentativa de desqualificação dessa disciplina. Isso se justificava a partir das diretrizes, conteúdos, metodologias e formas de avaliação previstas na própria LDBEN (BRASIL, 2004, art. 36, § 1) à época da elaboração dessas DCNEM, e que se resumiam em “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (idem, art. 36, §1º, III). Toda a ginástica “epistemológica”, “axiológica” e “interpretativa” se volta para a função única e exclusiva de limitar ou excluir, definitivamente, a sua presença no currículo. As DCNEM sob o pretexto da contextualização e da interdisciplinaridade, tanto em sua

base nacional comum, como em sua parte diversificada, reforçam essa interpretação e estabelecem o seguinte:

§ 1º. A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento *interdisciplinar e contextualizado* para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) *Conhecimentos* de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, art. 10, § 1 e § 2, grifos nossos).

Entretanto é preciso, diante da pluralidade de filosofias, posicionar-se e fazer uma escolha. O que há de comum a todas as filosofias é, sem dúvida, segundo o texto, “sua *natureza reflexiva*” (BRASIL, 1999, p. 330). Isso se deve entre outros fatores à imensa tradição da filosofia, construída ao longo de sua história. O documento indica que a reflexão possui duas distintas dimensões que costumam se confundir:

[...] a *reconstrução* (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação [...] [e] a *crítica*, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório (BRASIL, 1999, p. 331).

A “reconstrução racional” se refere ao agir filosófico, no sentido de clarear e esclarecer a nossa própria racionalidade adquirida na “[...] medida que nos exercitamos num dado sistema de regras” (idem, ibidem). Trata-se de superar o “saber pré-teórico” com o qual fazemos uma leitura pré-filosófica do mundo. A “crítica” se refere especificamente à tentativa de superar, por meio da análise filosófica, toda visão pré-concebida e parcial do mundo que oriente e restrinja nossa ação e percepção dele, fruto de nossa própria vivência social.

Cada professor de Filosofia do Ensino Médio pode e deve fazer sua opção por determinada filosofia que julgar mais apropriada para justificar sua postura e visão de mundo. Isso, inclusive, é condição de credibilidade para seu próprio trabalho como professor de sua disciplina e estará de acordo, obviamente, com “o grau de formação cultural de cada um”³ (idem, ibidem). Essa escolha poderá também justificar sua resposta à pergunta sobre o que é a filosofia e também suas conseqüências. Isso poderá contribuir para a escolha dos conteúdos a

³ O documento se refere à obra *Educação e emancipação* de T. Adorno, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

serem ensinados na disciplina e, depois, para justificar a concepção de cidadania apresentada e defendida em seu trabalho junto aos alunos.

A cidadania é tratada na LDBEN como finalidade síntese, ou seja, como a capacidade do educando de se apropriar dos conhecimentos para que possa se inserir de modo flexível nas novas “condições de ocupação” (LDBEN, art. 35) e na própria sociedade. Por isso, os PCNEM justificam sua abordagem da cidadania a partir da forma como ela é mencionada na LDBEN e também nas diretrizes para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias estabelecidas pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98 e pela Resolução CEB/CNE nº 03/98 (BRASIL, p. 331-332). Os valores da cidadania estão “nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante” (idem, p. 332) e se deixam “clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política”:

Do ponto de vista estético, a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria ‘natureza interna’, suas necessidades e seus pontos cegos⁴. Trata-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença [...] (BRASIL, 1999, p. 332).

O trabalho pedagógico, nesse sentido, deverá se realizar em termos de um “conhecer-se a si mesmo”, possibilitando ao jovem refletir criticamente buscando um autoconhecimento que leve não apenas à superação das dificuldades e limitações subjetivas, mas também a uma abertura para a “diversidade, a novidade e a invenção” que propicie, conseqüentemente, a materialização de um “fazer criativo e lúdico”. Este conhecer-se a si mesmo se traduziria em “um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a *sensibilidade*” (idem, ibidem). Trata-se, na verdade, de um autoconhecimento em sentido psicológico e não filosófico, isto é, uma busca pela superação das limitações subjetivas em nível psíquico dos “afetos reprimidos” e não propriamente no sentido político que a cidadania exige.

A cidadania deve se concretizar a partir da tomada de uma consciência ética de respeito e liberdade, isto é, da formação de uma “identidade autônoma”. Politicamente, a cidadania é entendida em termos do reconhecimento dos direitos humanos, da igualdade ao acesso aos bens materiais e naturais, das atitudes de tolerância e do protagonismo na luta por uma sociedade democrática. A “participação democrática” se daria por meio da tomada de consciência da

⁴ O documento se refere à obra *Dialética do esclarecimento* de T. Adorno e M. Horkheimer, Rio de Janeiro: Zahar, p. 240.

necessidade de equidade na distribuição dos bens produzidos socialmente, do respeito à diversidade de opiniões, dos “estilos de vida ‘não convencionais’” e, sobretudo, no “[...] engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática”, enfim, daquilo que se pode chamar de “participação democrática” (idem, ibidem).

Vemos por meio desses apontamentos que o documento tem uma perspectiva de cidadania que se volta para a participação democrática e aponta até mesmo para a necessidade de um engajamento concreto como meio de atingir este fim. Mas questionamos se este protagonismo não se restringiria a uma participação nos estritos limites dos direitos e deveres já consolidados, uma vez que o documento indica que a cidadania pode se dar a partir do desenvolvimento de uma consciência ética e sensível das desigualdades sociais, econômicas etc., sugerindo, assim, um sentido abstrato da cidadania, (que se atém à consciência e a uma consciência ajustada à realidade vigente) mesmo quando se refere à sensibilidade.

Essas perspectivas de cidadania seguem os “critérios político-axiológicos *destes* Parâmetros Curriculares” (idem, ibidem). Como podemos notar, os princípios da cidadania, apesar de parecerem de acordo com uma certa visão crítica da sociedade, referindo-se a autores da Escola de Frankfurt, na verdade estão em sintonia com os “quatro pilares da educação” que são: o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Esses pilares, como vimos, referem-se ao Relatório Jacques Delors que, por sua vez, está em sintonia com as orientações do Banco Mundial e, em consequência, vinculado aos interesses do capitalismo mundial e à manutenção do consenso mundial em torno da hegemonia burguesa.

Nas considerações finais do quarto capítulo do “relatório Delors”, “*O quatro pilares da educação*”, no item “Pistas e recomendações” (DELORS, 1998, p. 101-102) o autor evidencia que o “aprender a conhecer” combina “uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias.” (idem, p. 101). Trata-se da ideia de que a grade curricular pode ser enxugada, tornar-se menos pesada, com a redução de matérias e a valorização da capacidade individual de cada um para continuar aprendendo e aproveitando as oportunidades ao longo da vida. O “aprender a fazer” surge como meio de superar as práticas repetitivas e padronizadas do *taylorismo* e do *fordismo*, isto é, a proposta é “adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”; trata-se, segundo os PCNEM, de estimular “a *criatividade*, o *espírito inventivo*, a

curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente*” (BRASIL, 1999, p. 75). Quanto ao “aprender a viver juntos”, refere-se à convivência com o outro, com o diferente, o princípio da alteridade, mas voltada para a capacidade de “realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos” (DELORS, 1998, p. 102). Por sua vez, o “aprender a ser” implica a valorização das individualidades, de modo a levar a “um agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”. Deve-se, para isso, “não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo” (idem, ibidem).

Vemos, portanto, que os “quatro pilares da educação” têm uma relação formal e filosófica com os parâmetros curriculares e, para não deixar dúvidas quanto a isso, vale a pena citar o que se afirma no relatório Delors:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 1998, p. 102).

1.1.2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia segundo os PCNEM

Neste item procederemos à análise e discussão das competências e habilidades básicas sugeridas pelos PCNEM e que se desejam adquiridas pelo aluno durante e após o seu contato com a disciplina de Filosofia. Discutem-se, também, parâmetros para a prática pedagógica docente, sempre a título de sugestão, jamais como sendo uma imposição didático-metodológica.

(a) “Ler textos filosóficos de modo significativo” (BRASIL, 1999, p. 334).

Nesse tópico dos PCNEM apresenta-se a visão geral de como deve o professor proceder e de como deve tratar a relação com o aluno. O ensino de Filosofia no nível médio não pode ser a simples transposição do curso acadêmico nem, por outro lado, ser tão superficial que se perca o próprio sentido da filosofia e do filosofar. Deve-se levar em conta fatores como as possibilidades materiais e humanas nesse nível de ensino. Por exemplo, deve-se considerar, nesse momento, o nível de formação intelectual dos alunos, suas possibilidades de entender um texto filosófico e, também, a própria formação do professor.

Segundo o documento, “todos os conteúdos filosóficos (como de resto, todos os conteúdos teóricos) são *discursos*” (idem, *ibidem*). Portanto, a tarefa de ensinar filosofia no Ensino Médio é “[...] fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (idem, *ibidem*). Desse modo, em termos propedêuticos, a relação entre método e conteúdo deve propiciar “que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico [e] significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo” (idem, *ibidem*).

Assim, segundo o PCNEM, a escolha e apropriação do “método adequado” deve exercitar a “*capacidade de problematização*” e, por sua vez, “a competência de *leitura significativa* de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, *apropriar-se reflexivamente do conteúdo*” (idem, p. 335).

Para os PCNEM, o desenvolvimento de certa capacidade de leitura e apropriação cognitiva dos discursos filosóficos pode levar o aluno a interagir de modo autônomo e crítico com a realidade. Significa dizer que a apreensão do real se faz por meio do desenvolvimento da capacidade hermenêutica, isto é, interpretativa da realidade:

Uma apropriação, portanto, que deve poder ser feita em todos os níveis de análise do discurso, a saber, o plano da literalidade imediata, o das vivências associadas a ele, o dos problemas que lhe são conexos ou dele decorrem e, por fim, o de sua estrutura interna, de ordem lógico-conceptual. Ademais, o plano dos pressupostos, ou, se preferirmos, o plano meta-discursivo termina por se converter, ele próprio, em discurso. Assim, o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de *modo rigoroso*, conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/pensar filosófico-reflexivo (BRASIL, 1999, p. 335).

Para atingir tal capacidade de filosofar, no entanto, é preciso partir da “própria tradição filosófica”. Nesse quesito são várias as possibilidades de estudo e de pesquisa. Não se pode abrir mão, no entanto, do recurso à história da filosofia e, por conseguinte, de todo o arcabouço teórico e conceitual que ela contém. O documento cita a proposta do professor Franklin Leopoldo e Silva⁵ que sugere o recurso à história da filosofia como “centro” dos estudos ou o seu estudo a partir de “temas” ou “áreas” da tradição filosófica, porém, sem prescindir do uso da história da

⁵ Cf.: Franklin Leopoldo e Silva. História da Filosofia: *centro ou referencial?*. In: NETO, H. N.(org.). *O Ensino da Filosofia no Segundo Grau*. Sofia Editora SEAF, São Paulo, 1986, pp. 153-162.

filosofia como “referencial”. De qualquer forma, o recurso aos textos genuinamente filosóficos não pode ser descartado (idem, p. 335-336).

Sugere-se também a possibilidade de um trabalho combinado entre essas formas de abordagem da filosofia, respeitando-se as características propedêuticas do Ensino Médio. A formação filosófica e cultural do professor assume, assim, importância central, pois é ela que determina, em grande parte, suas escolhas de método e conteúdo. Deve-se levar em conta a capacidade de leitura do aluno, as competências já adquiridas e desenvolvidas até este nível de ensino como parte da proposta didático-pedagógica da filosofia e isso, segundo o documento, é também um meio de se evitar tanto a pretensão de “formar filósofos profissionais” transpondo-se o “currículo acadêmico” para o Ensino Médio, quanto a possível banalização, trivialização e falseamento do “conhecimento filosófico, prática que ocorre, muitas vezes, sob o manto de metodologias pseudo-facilitadoras da aprendizagem” (idem, p.337).

Por fim, não se pode perder de vista a finalidade dessa etapa da educação básica e, em especial, da filosofia:

É, aliás, essa capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de, entre outras, confrontar o dito e o não-dito, igualmente presentes no texto, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a “falsidade” implicadas em uma determinada compreensão do mundo articulada no texto e, a partir disso, extrair suas implicações de ordem cognitiva, afetiva, moral e sócio-política. Em última análise, a pergunta “a que finalidade e propósito serve este texto?” deve poder encontrar uma resposta satisfatória a partir da perspectiva de cada intérprete. A possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania (BRASIL, 1999, p. 337).

Podemos perceber, mais uma vez, que a abordagem da realidade efetiva, segundo o documento, deve ser feita a partir do desenvolvimento cognitivo e da apreensão hermenêutica. Isso pode provocar grandes limitações, como a passividade diante do real, pela qual se acredita que basta pensar e refletir sobre a realidade para mudá-la. Acrescente-se a isso o fato de que o desenvolvimento dessa capacidade lógico-discursiva pode se dar apenas em nível subjetivo, de modo que cada indivíduo faça sua própria apreensão do real, contentando-se com ela.

O texto não aponta para a possibilidade de uma dimensão coletiva do pensamento e da ação, isto é, que a filosofia, sendo uma construção social e histórica, mais do que discursar e interpretar o mundo em termos subjetivos, é capaz de agir sobre ele intersubjetivamente, transformando-o.

Mantém-se, portanto, nos limites de uma apreensão abstrata e racional da realidade, sem indicar uma efetiva intervenção sobre o real. Deixar as interpretações filosóficas a cargo apenas das decisões pessoais e individuais não nos parece ser a melhor maneira de ensinar a filosofia para o “exercício da cidadania”, uma vez que essa faz parte da dimensão política, portanto, da dimensão da ação e da coletividade social.

b) “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” (idem, p. 337).

Trata-se aqui da apreensão e compreensão filosófica, dentro dos limites dessa faixa de ensino, da leitura, análise e interpretação dos diferentes meios de expressão e comunicação simbólicas: artes, literatura, cinema, jornalismo, televisão, etc., no campo da linguagem e de sua produção dentro do espírito da Resolução CNE/CEB nº 15/98 de “*compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros*” (idem, ibidem).

Por meio desse processo de decodificação, recodificação e ressignificação pretende-se desenvolver no estudante a sua própria identidade em referência aos outros. Em uma palavra, “[...] essa capacidade de decodificação/recodificação poder-se-ia designar, genericamente, como *leitura*” (idem, p. 338).

Isso não significa, por si só, a capacidade de ler e interpretar com competência filosófica profissional toda a cultura simbólica no seu entorno social. Significa apenas a possibilidade de desenvolver no estudante a competência de estudo e de pesquisa:

Nesse sentido, é possível compor um programa de trabalho centrado *primordialmente* nos próprios textos da tradição filosófica, mas não *exclusivamente* neles. Por outro lado, é possível desenvolver diversas práticas pedagógicas que permitam ler, com esse enfoque, tanto os textos de *todos* os conhecimentos sistemáticos que a escola oferece quanto textos de conhecimento não-sistemáticos, intra/extra escolares (BRASIL, 1999, p. 338).

Essa “competência de leitura filosófica de outros discursos” possibilita um “olhar crítico” sobre essas outras formas discursivas, mas não significa que seja um olhar filosófico ou que tenha essa abordagem ou preocupação discursiva. O objetivo, portanto, é desenvolver uma capacidade de “leitura transdisciplinar do mundo”, na medida em que os conhecimentos adquiridos na escola sejam interligados. Nesse sentido, também concordamos que a Filosofia seja uma disciplina capaz de abrir caminho para essa tarefa.

c) “Articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (idem, p. 339).

Esse tópico está relacionado ao advento da modernidade, a partir do século XVI, e às mudanças ocorridas nesse período: novo estatuto epistemológico da ciência, das artes em geral, do direito e da ética que o texto apresenta como sendo o “projeto da modernidade”. Destaca, porém, uma nova cosmovisão que “logrou tornar autônomas três dimensões axiológico-culturais” que seriam, respectivamente: “a ciência moderna”, “o direito natural racional e as éticas profanas baseadas em princípios” e, “a arte autônoma e a crítica de arte institucionalizada” (idem, *ibidem*).

A partir dessa apresentação, o documento salienta a importância da “interdisciplinaridade”, no sentido de restabelecer o que seria uma “visão de conjunto” da realidade e que a filosofia, “possuindo uma natureza, a rigor *transdisciplinar* (metadisciplinar)” (idem, p. 340-342) poderia operar essa ligação entre as demais ciências disciplinares no âmbito do currículo escolar, “quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc.” (idem, p. 342). Porém o texto destaca a importância da presença de um “profissional da área” para que tal objetivo seja atingido. A respeito da interdisciplinaridade, diz ainda o documento:

A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma *visão de conjunto* que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsavelmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade (BRASIL, 1999, p. 340).

A Filosofia, por outro lado, não é apresentada como soberana sobre as demais disciplinas, nem como aquela que “aspira à explicação da totalidade”:

Qualquer que seja o ângulo considerado nessa questão, o fundamental é que a Filosofia não se furte ao compromisso, desde sempre assumido, com o reencontro da unidade possível dentro da diversidade. Bem entendido que não se trata mais de fazer soar uma “voz soberana” que aspira à explicação da totalidade. Essa pretensão, hoje, tornou-se injustificável. No entanto, ela ainda não pode sentir-se dispensada de *se referir* à totalidade (BRASIL, 1999, p.342).

A Filosofia tem mais uma vez confirmada sua função de suporte curricular, isto é, sua presença se justifica conforme o PCNEM pela tarefa de interligar o currículo escolar, fazer a função de “transdisciplina” ou de “metadisciplina”, ou seja, sua presença se dará nos chamados “temas transversais” que, apesar de estarem no currículo, não são “disciplinas”. Longe de criticar como negativa essa função transdisciplinar da Filosofia, trata-se de apontar as contradições contidas nesse documento, que ora a apresenta como disciplina, ora como “conhecimentos essenciais”. E o texto acaba por se mostrar ambíguo ao tratar a Filosofia como disciplina que

deve estabelecer uma relação “de conjunto”, global, totalizante da realidade, e, ao mesmo tempo, negar essa função ao reduzir suas possibilidades de inserção como disciplina, ou seja, reduz essa dimensão totalizadora da filosofia ao âmbito apenas do conhecimento inter-transdisciplinar.

d) “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (idem, p. 342).

A contextualização envolve não apenas aspectos psico-cognitivos, como outros aspectos externos ao aluno:

[...] A capacidade de contextualizar os conhecimentos imbrica-se com a destreza hermenêutica, assim como com a crítica [...] O recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete [...] Ao serem apresentados ao aluno, os conhecimentos filosóficos, abstratos por sua natureza, exigirão dele um esforço de inteligibilidade a que normalmente, isto é, na perspectiva do senso comum cotidiano, não estão acostumados (BRASIL, 1999, p. 343).

O recurso da “contextualização dos conhecimentos” (idem, *ibidem*) tem que se relacionar necessariamente com o “entorno sócio-histórico-cultural” do aluno, e este tem que tornar-se capaz, nos limites desse nível de formação, de fazer uma leitura da realidade a partir de um “olhar filosófico” que lhe permita compreender-se como ser social e historicamente inserido em uma dada sociedade, na qual sua vida e seus projetos pessoais fazem sentido.

Os PCNEM apresentam essa capacidade de contextualização dentro do “[...] horizonte de uma *sociedade que se reproduz sistemicamente por meio da ciência e da tecnologia*” (idem, p. 345). Percebe-se claramente que o documento atribui à “ciência” e à “tecnologia” a função de reprodução da sociedade. Neste item, o texto defende a ideia de que a partir da descoberta dos contextos das estruturas discursivas, dos sistemas de representação e ideologias o aluno poderá entender como as forças produtivas atuais foram plasmadas historicamente. Dessa forma o aluno deverá ser capaz de perceber qual o impacto desse estado de coisas em sua vida particular e no seu entorno social, isto é, “[...] em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo [...] nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho” (idem, *ibidem*). Seria possível ao aluno, nessa perspectiva, descobrir quais “interesses econômico-políticos inconfessáveis” estariam por trás de todas essas mudanças.

Assim, seria possível “[...] a desmistificação de muitas lendas e a derrubada de uma grande quantidade de preconceitos infundados” (idem, ibidem) a respeito de como as relações sociais, econômicas, políticas ou culturais foram plasmadas e se desenvolveram ao longo da história da humanidade. Ao que nos parece, o documento em questão é o primeiro a ser desmistificado, uma vez que atribui às relações entre capital e trabalho interesses “inconfessáveis” como se fossem questões meramente morais.

O texto parte sempre do pressuposto de que uma análise do discurso é que poderá desvendar a realidade social. Mas o problema maior é que parte de uma concepção idealista de que a realidade possa se resolver pela apreensão desse discurso. Mesmo que possa orientar o discurso para a compreensão da realidade social e histórica, não é capaz de avançar no sentido de uma crítica contundente e concreta às bases materiais da sociedade capitalista, restringindo a contextualização a uma apreensão simplesmente discursiva da realidade, empobrecendo e limitando os horizontes históricos concretos nos quais o aluno poderia realmente compreender que as bases da consciência social estão em movimento dialético, em constante devir histórico, com as determinações sociais, isto é, com a sociedade histórica e suas relações de produção da vida material.

e) “Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (idem, ibidem).

Este tópico trata do “produto final” do processo de ensino-aprendizagem que seria a capacidade do aluno de sintetizar por escrito tudo aquilo que foi ensinado, estudado, discutido, etc. em Filosofia.

Diz o texto: “A uma certa competência de leitura deve corresponder, necessariamente, uma certa competência de escrita” (idem, ibidem). Para que o processo da aprendizagem se concretize é preciso que o estudante desenvolva certa competência na pesquisa, que será possível a partir da apropriação de uma série de técnicas e de metodologias de estudo. O processo da escrita deverá, nesse sentido, auxiliar no registro e sistematização dos conhecimentos adquiridos; “portanto, uma reelaboração por escrito dos conteúdos é simplesmente o contraponto necessário de uma leitura criteriosa” (idem, ibidem).

E, “para além disso, deve-se esperar que o aluno possa desenvolver argumentações próprias e aprender a encadeá-las, no sentido de estruturar uma justificação para suas críticas” (idem, ibidem). A escrita, de certa maneira, representa a síntese do processo de aprendizagem, inclusive podendo demonstrar se o aluno adquiriu de modo consciente e crítico as habilidades e

competências necessárias e propostas, debatendo e tomando uma posição perante os argumentos apresentados e sendo capaz de mudar de posicionamento diante de argumentos mais bem fundamentados, dentro do espírito democrático inspirado pelos gregos em suas origens no espaço público da *ágora* “criado em função do *debate público* acerca da vida comum” (idem, p. 346).

Esse tópico insere-se no contexto do processo dialógico que deve ocorrer entre os alunos e entre alunos e professor. Quanto mais desenvolvidas forem as suas habilidades e competências discursivas e filosóficas, tanto maior será a produtividade desse processo. Os alunos, dependendo de sua participação no processo pedagógico podem mesmo chegar a propor, em diálogo com o professor, métodos e conteúdos, desde que vinculados e atentos às “demandas legítimas que se instalem durante o processo” (idem, *ibidem*). E,

[...] Como em tudo o mais, depende muito de que o professor seja capaz de uma decidida abertura pedagógica no sentido de fomentar e estimular a aprendizagem como prática discursiva, na qual o debate sistematicamente conduzido tem lugar de destaque (BRASIL, 1999, p. 346-347).

Por sua importância, essa “competência global de *aprender a aprender*” não se refere apenas à Filosofia. Esse processo será tanto melhor quanto mais contribuir efetivamente para uma melhoria do conhecimento de todos os envolvidos e, certamente, se for elaborado e desenvolvido em bases e princípios democráticos contribuirá para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos e também de sua autonomia intelectual e crítica, bem como poderá estabelecer o respeito pelo diálogo político da “assembleia”. Tal qual na “concepção grega de *paideia*” a “missão pedagógica” do ensino de Filosofia, em seu quadro mais geral, vai além da competência “filosófico-discursiva”, isto é,

Acredita-se mesmo que este seja o quadro geral em que se inscreve a cidadania. Um conceito, aliás, que remete à participação na vida da polis, à dimensão prática de um debate/embate que se deve travar cotidianamente, a fim de redistribuir os poderes de forma mais simétrica e igualitária. Diante da sintomática despolitização da sociedade contemporânea, desenvolver a competência política com o objetivo de repolitizar uma práxis esvaziada, converte-se, talvez, na mais urgente tarefa da educação (BRASIL, 1999, p. 346-347).

Vincula-se, portanto, em sua finalidade última, uma dimensão política do ensino de Filosofia. O documento, ao apresentar a filosofia no contexto histórico, pedagógico e político grego, em sua dimensão voltada para a ação, para a *práxis* política na *ágora*, na praça pública, demonstra um avanço significativo na compreensão do papel da Filosofia em sala de aula. Mas

apesar de apresentar toda a importância da apreensão do discurso filosófico como meio para igualar os cidadãos no debate público, parece se limitar à perspectiva do discurso. A cidadania é circunscrita à esfera do discurso político, sem a intenção de estimular a contestação das relações capital/trabalho. Não propõe, portanto, uma crítica mais radical e contundente às relações de produção atuais; antes, conforma-se a elas e, dentro de suas próprias limitações históricas, aponta para ações que visem à igualdade, mas nos termos estreitos e restritivos da lei e do capital.

Mas o documento procura demonstrar que o domínio das competências se dá de maneira individual e subjetiva, isto é, existe uma dificuldade real em se medir o quanto cada um avançou em termos de “autonomia discursiva ou (o que vem a ser sinônimo) da construção de uma competência de participação democrática” (idem, p. 347). O texto aponta para uma autonomia no “sentido kantiano”, referindo-se a uma “maioridade” que deve ser pretendida em quaisquer projetos educacionais, porém reconhece que esta seria “mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia-a-dia do trabalho pedagógico” (idem, *ibidem*). Apesar dessa constatação, o documento é finalizado apontando para a perspectiva da responsabilidade do professor no sentido de realizar um trabalho bem feito e que possa efetivamente

[...] contribuir para a formação de homens mais dignos, livres, sábios, diferentes e iguais, capazes de se *adaptar*, de *recusar* o mundo tal como está proposto nos termos atuais e *engajar-se* ativamente em sua *transformação*, com vistas a uma convivência mais justa e fraterna. (BRASIL, 1999, p. 348).

Encerra-se assim, a proposta de ensino para a Filosofia. No geral, o texto defende um ensino mais crítico e mais democrático, voltado inclusive para uma certa atuação social enquanto meta da cidadania, mas não vai além disso. Não se identifica em nenhum momento, qualquer referência às relações entre a sociedade civil e a sociedade política, isto é, cidadãos e Estado. Como um texto que fala de cidadania pode deixar de se referir ao Estado? Ainda que o contexto fosse de permanente equilíbrio político, mesmo assim seria notório e obrigatório tratar das relações entre cidadania e política.

Outra discussão ausente é a relativa às relações entre o capital e o trabalho ou, em outras palavras, às relações de produção. Não se pode falar em cidadania sem mencionar essas relações que efetiva e historicamente se consolidam entre os indivíduos cidadãos e o Estado, o poder, a coerção. A ausência dessas relações pode indicar uma postura filosófica que se alheie da discussão mais visceral das desigualdades sociais, políticas e econômicas, isto é, das desigualdades que de fato importam e podem gerar todas as outras.

A concepção de ensino de Filosofia apresentada neste documento deixa de lado, portanto, questões prementes da vida em sociedade. Se a filosofia restringir-se, pois, a essa dimensão exclusivamente discursiva e cognitiva, pode ser que gere indivíduos capazes intelectualmente, porém, não politicamente. Isto é, pode ser que as mudanças e transformações ocorram mais em termos individuais, subjetivos ou mesmo econômico-corporativos, com cada grupo social se formando e se organizando para defender seus interesses em comum, mas não em termos de coletividade universal; isto é, para utilizarmos um termo gramsciano, se não ocorre uma *catarse*, uma superação desse momento *econômico-corporativo* e *egoístico-passional*, não se poderá, efetivamente, construir uma sociedade realmente nova. As soluções ocorrerão apenas nesse nível primitivo das pequenas relações em grupos restritos. Por outro lado, isso faz parte das estratégias do capital para “educar o consenso”, isto é, ao universalizar essa concepção de comportamento individual e político, bastaria a simples transformação ou elevação intelectual e cognitiva dos indivíduos, uma transformação, por sinal, moralista.

1.2. Os PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Os PCN+ constituem um documento complementar aos PCNEM, com “orientações educacionais” que visam a auxiliar o trabalho pedagógico coletivo da escola. No que se refere à disciplina de Filosofia, apenas reapresenta os conceitos “estruturadores da Filosofia”, o significado das “competências específicas da Filosofia” e sugestões de organização dos “eixos temáticos em Filosofia”. Constituem, por isso, não alguma novidade pedagógica, epistemológica, axiológica ou política, mas sim um detalhamento do que foi abordado nos PCNEM, aprofundando alguns aspectos didáticos e pedagógicos.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) foram publicadas em 2002, fruto tardio do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas que ficou às margens da política educacional do novo governo eleito à época, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, governo este que lançaria, em 2006, as novas Orientações Curriculares Nacionais, fruto da nova orientação política, que vigora até os dias atuais.

Os PCN+ objetivaram discutir orientações didático-pedagógicas ao trabalho docente e discente nas escolas brasileiras, dadas as “transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2002, p. 7), sem pretensões normativas. Trata-se de orientações complementares aos PCNEM, tendo em vista a escola em sua totalidade: corpo gestor, professores, alunos, pais e comunidade. O documento afirma ainda estar em sintonia com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de modo a promover “a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que desejam promover” (idem, *ibidem*).

Um dos objetivos da reformulação do Ensino Médio, a que se propunha o documento, se devia à necessidade de atender a uma nova demanda dos jovens que chegavam a esse nível de ensino por qualificação profissional e com a expectativa de não serem excluídos das novas demandas globais do sistema de produção e de serviços (idem, p. 7-8). Essas novas e crescentes demandas pelo Ensino Médio o teriam tornado uma etapa conclusiva da educação básica e não mais “etapa preparatória de outra etapa escolar ou do exercício profissional” (idem, p. 8).

Para os PCN+, o antigo Ensino Médio se resumia à etapa propedêutica subordinada ao nível superior, e seu currículo, organizado em disciplinas, se constituía de conteúdos listados topicamente. Sobre o ensino profissionalizante, diz que enfatizava, sobretudo, o treinamento para os fazeres práticos e a especialização laboral voltadas às atividades produtivas e de serviços em detrimento de uma formação cultural mais ampla (idem, p. 8-9). O novo Ensino Médio deveria, portanto, deixar de ser preparatório ao ensino superior e profissionalizante para assumir a “responsabilidade de completar a educação básica” (idem, *ibidem*), ou seja, “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente” (idem, p. 9), seja para prosseguir nos estudos, seja para ingressar no mercado de trabalho.

Mas as transformações econômicas, sociais ou culturais não lograram eliminar o caráter disciplinar do currículo escolar nas três áreas em que se organizaram o novo Ensino Médio (Ciências da Natureza e da Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos); apenas o fizeram adaptar-se, isto é, “[...] organizam e articulam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam” (idem, p. 9). Cabe agora ao Ensino Médio articular e dar sentido ao conjunto dessas áreas.

Para essa nova realidade da educação são necessários novos métodos que permitam ao aluno realizar-se como cidadão, fazendo escolhas e proposições e tomando gosto pelo

conhecimento, enfim, aprendendo a aprender. Segundo o documento, a “nossa tradição escolar” se compartimentou em disciplinas, ementas estanques e atividades padronizadas, desvinculadas da realidade próxima ao aluno e da realidade global, levando a uma “passividade imposta ao conjunto dos alunos” (idem, ibidem).

Para superar essa defasagem entre a realidade efetiva e as necessidades formativas dos alunos, é preciso que cada professor conheça as razões pelas quais a escola optou por tais e quais atividades visando a desenvolver quais competências, que prioridades orientaram a organização e utilização dos recursos materiais, a distribuição da carga horária, a relevância de cada disciplina para que se atinjam as metas de formação para os alunos da referida escola. Sem essas condições pode não haver total clareza sobre o “sentido de promover no conjunto dos alunos as qualificações humanas pretendidas pelo novo ensino médio” (idem, p. 10).

Segundo o documento, a vivência do cotidiano escolar tem demonstrado que os “[...] velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, revelam-se cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio, mudanças que a escola nem sempre consegue administrar ou sabe como tratar” (idem, p. 11). É preciso, portanto, saber compreender e conviver com as novas modificações de natureza “quantitativas e qualitativas” (idem, ibidem). Com o aumento do número de alunos no ensino básico, torna-se necessário preparar-se para atender adequadamente essa nova demanda do Ensino Médio que “[...] vem de famílias em que poucos completaram sua educação fundamental” (idem, ibidem). Se antes a maior demanda pelo Ensino Médio era para acessar o ensino superior, trata-se, agora, de obter “qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho” (idem, p. 11-12), o que exige a revisão da escola.

Trata-se, enfim, de propiciar uma nova escola que atenda a essas novas demandas pessoais dos alunos, uma escola adequada às necessidades e anseios da atualidade:

Adequar a escola para receber seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas, fato que conduz à necessidade de se rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, tendo sido criadas em outras circunstâncias, para outro público e para um mundo diferente do de nossos dias (BRASIL, 2002, p. 11).

Não há mais necessidade de trazer o povo à escola, mas de adaptá-la para esse povo, dada a crescente demanda por educação. Essa “nova escola de nível médio” não seria mais um prédio

com “professores agentes e com alunos pacientes”, mas parte de “[...] um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica”, com um aprendizado ligado às questões próximas do cotidiano do aluno e da realidade social e fundando-se em práticas mais solidárias. E ainda, “[...] essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais” (idem, p. 11-12).

A escola torna-se, nesse contexto, parceira da comunidade ajudando a diagnosticar e encaminhar a resolução dos problemas sociais, por meio de parcerias com variadas organizações pertencentes à sociedade civil (idem, p. 12). A escola é apresentada como uma instituição social que vai além de sua função e característica de ensino: “[...] a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva” (idem, p. 13).

De acordo com o documento, tais “temas e atividades não eram reconhecidos como funções da escola” e, mesmo hoje, “esses papéis da escola – sociais, cívicos e comunitários – podem ser essenciais para algumas escolas, mas menos relevantes para outras” (idem, *ibidem*). Por outro lado, afirma que se deve considerar a realidade específica de cada escola e comunidade, não complicando ainda mais o trabalho a ser por elas desenvolvido.

Os PCN+ fazem uma advertência lembrando que, de acordo com o artigo 22 da LDBEN, a primeira finalidade da educação básica seria “a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania*” e que, “diante da obrigação do cumprimento dessa finalidade, o educador não tem direito de ignorar a condição extra-escolar do educando” (idem, *ibidem*). Ainda de acordo com os PCN+, a “*disseminação de um conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, e não só de medidas oficiais*” (idem, *ibidem*). Esta é, em síntese, o projeto da “nova escola brasileira”, proposto pelos PCN+.

O objetivo desses PCN+ é “ampliar as orientações contidas nos PCN para o Ensino Médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados” (idem, *ibidem*). A função dos “conceitos estruturadores” é organizar a composição dos elementos curriculares em cada disciplina da área de conhecimento em questão. Por esse motivo, baseiam-se nos conceitos apresentados nos PCNEM (BRASIL, 1999). Mas cabe salientar que esses conceitos estruturadores não devem ser visto e compreendidos como se fossem tópicos de conteúdos precisos e que se encerram em si mesmos e que devam ser seguidos pelos professores de cada

disciplina. Não são, portanto, uma padronização, mas representam uma “sugestão de síntese de ambas as intenções formativas” incorporando metas formativas comuns às várias disciplinas curriculares das três áreas de conhecimento (idem, p. 14).

As sugestões temáticas apresentadas não devem ser tomadas como um currículo mínimo fechado, visto que não se trata de uma proposta curricular, mas de “uma visão ampla do trabalho em cada disciplina” (idem, *ibidem*), uma vez que “os saberes práticos não se apartam de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo” (idem, *ibidem*).

“O novo ensino médio deve estar atento para superar contradições reais ou aparentes entre conhecimentos e competências” (idem, p. 15). Não se devem temer tais mudanças, pois, segundo o documento, as disciplinas passam por contínuos rearranjos resultantes de sua própria evolução e dos novos processos de sistematização dos conhecimentos.

Desse modo, a interdisciplinaridade ocorreria a partir do momento em que as múltiplas disciplinas mobilizassem, por meio da “associação ensino pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências” que possibilitem ao educando desenvolver-se plenamente em termos de autonomia intelectual (idem, p. 16).

As disciplinas das três grandes áreas devem trabalhar em sintonia, em termos das temáticas desenvolvidas. Isso não significa indistinção entre elas, visto que se faz necessária uma ação em conjunto das disciplinas com o objetivo geral do desenvolvimento das competências e, portanto, do “domínio de seus conceitos estruturadores” (idem, p. 18). Isso requer um esforço coletivo que envolva alunos, professores, comunidade e direção escolar no sentido de atingir os objetivos propostos para promover nos alunos as “competências humanas mais amplas” (idem, *ibidem*). Essa articulação entre as áreas não é um produto novo, na verdade, trata-se do reconhecimento das semelhanças já existentes entre as disciplinas.

Na proposta dos PCN+, o trabalho docente deve estar centrado e voltado constantemente para o desenvolvimento de competências e habilidades e “apoiado na associação ensino-pesquisa”, fazendo uso de diferentes fontes de pesquisa, expressas em diferentes linguagens, e nas mais diversas interpretações sobre os temas e assuntos trabalhados em sala de aula (idem, p. 22).

As aulas chamadas de “discursivas” ou “expositivas” devem se tornar “coadjuvantes e secundárias em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente)” (idem, *ibidem*). Desse modo:

[...] O subproduto natural dessa opção será a redução drástica dos chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. Afinal, não se deve pretender formar “jovens historiadores”; “jovens geógrafos”; “jovens filósofos”; “jovens sociólogos” etc., na escola de Ensino Médio. Não são essas as finalidades desse segmento de ensino (BRASIL, 2002, p. 22).

Assim, a nova postura que se espera do educador é aquela que seja “[...] centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução de diferentes conhecimentos escolares por parte dos educandos” e não de mero transmissor de conteúdos e conhecimentos. O desenvolvimento dessas premissas garantiriam um trabalho efetivamente interdisciplinar, mesmo que cada disciplina trabalhasse temas e assuntos diferentes (idem, p. 23).

Quanto aos conceitos estruturadores da área, cabe, antes de mais nada, esclarecer a definição do termo “conceito” adotada pelo documento: uma representação do real construída por meio do intelecto humano, o qual tem por finalidade servir de ferramenta intelectual. Leve-se em consideração que nem todo conceito é original, mas fruto de outras construções teóricas (idem, p. 24).

Cada área de conhecimento, bem como cada uma das disciplinas que as compõe possui seus próprios “quadros conceituais que lhes conferem identidade e as caracterizam” (idem, *ibidem*).

Cumprido, então, identificar “os aspectos que caracterizam os objetos de estudo e de conhecimento dessas áreas e disciplinas” (idem, *ibidem*). Nas Ciências Humanas, se tem por “objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais” (idem, *ibidem*):

Em termos globais, a área sobre a qual nos detemos aqui, ou seja, a área de Ciências Humanas, tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos (BRASIL, 2002, p. 24).

Portanto, para identificar os conceitos estruturadores de uma determinada área, é preciso “estabelecer qual seu objeto central” (idem, *ibidem*). Mas a área de conhecimento só pode ser caracterizada a partir de suas partes, ou seja, das disciplinas que a compõem. Desse modo, os

conceitos estruturadores apresentam-se de forma transversal nas respectivas disciplinas, seja de maneira explícita ou implícita. Cabe, portanto, “identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais” (idem, p. 25) para uso de forma global pelas disciplinas da referida área de conhecimento.

As competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, por sua vez, são as seguintes: “representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural” (idem, p. 28) Essas competências seguem as mesmas definições conceituais propostas nos PCNEM. Os conceitos e as competências permeiam todas as disciplinas e não se fecham em apenas um ou outro tema ou problema. Pretende-se que se articulem os conceitos e as competências no âmbito próprio das atividades escolares, uma vez que esses são “parte fundamental dos processos de construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos” (idem, p. 32).

Trata-se agora de mudar os procedimentos didáticos e metodológicos, a fim de possibilitar o encontro entre os conceitos e as competências. Os docentes terão que ter nova postura que não se limitará à de transmissores de conhecimentos, passando a atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem (idem, p. 34). Mas essa mediação refere-se ao que o documento chama de construção e reconstrução do conhecimento por parte do aluno, centrada na resolução de problemas e não mais em questões fechadas com as quais o docente espera determinadas respostas supostamente corretas; ou seja, ocorre uma certa relativização da prática docente e dos conteúdos ensinados e transmitidos, o que, segundo o documento, instigaria a “capacidade criadora e curiosidade dos educandos” (idem, *ibidem*).

Os educandos serão protagonistas da aprendizagem, não mais baseada em “questões fechadas” e com respostas prontas, mas em atividades que sejam “[...] convite à reflexão, instigando-se, assim, a capacidade criadora e a curiosidade dos educandos” (idem, *ibidem*). Mas isso não significa que os educandos construirão por si mesmos os conceitos de análise; antes, deverão ser orientados pela prática intencional e planejada do professor. Tais conceitos devem estar nas fontes apresentadas pelo professor como base das pesquisas. Essa prática didático-pedagógica deverá ser uma constante a fim de se consolidar o que “denominamos associação ensino-pesquisa” (idem, p. 34-35).

Deve-se, portanto, reorganizar os conteúdos curriculares e superar a antiga ideia de que seja necessário abranger e transmitir todo o conteúdo de uma determinada disciplina, como se

isso fosse possível. Por exemplo: “toda a Filosofia”, “toda a Geografia” etc. (idem, p. 35). Não há, pois, necessidade de percorrer toda a extensão dos conteúdos das disciplinas estudadas; basta fazer com que os alunos conheçam os conceitos-chave de interpretação, estudo e pesquisa.

Para que se materialize a “associação ensino-pesquisa como prática permanente” é preciso que as atividades escolares cotidianas estejam organizadas “[...] em torno de temas e assuntos próprios de cada uma das disciplinas que compõem determinada área de conhecimento” (idem, p. 36-37).

O documento insiste no conceito de “construção/reconstrução” de conhecimentos, afirmando que os educandos “[...] só o farão se forem sujeitos ativos na realização das atividades escolares, e não meros espectadores passivos do discurso dos docentes e/ou das fontes” (idem, p. 37). Enfim, conforme indicam os PCN+, é preciso

[...] estabelecer uma prática docente centrada na associação ensino-pesquisa, de forma permanente no âmbito das aulas regulares, e não, como ainda é comum nas escolas brasileiras, ter-se a pesquisa e a interação do sujeito-aluno em relação às atividades de pesquisas apenas nos momentos ocasionais dos chamados “projetos extracurriculares” – denominação em si mesma imprópria, visto que são projetos que ocorrem no âmbito das atividades curriculares, em paralelo com outras, não importa, mas não externos a elas. Como consequência disso, *toda e qualquer atividade escolar é curricular*, não fazendo sentido, portanto, o uso da equivocada expressão “extracurricular” para denominar algumas delas (BRASIL, 2002, p. 37).

A ideia não é formar cientistas sociais, filósofos, geógrafos, sociólogos ou historiadores, mas dar acesso aos estudantes à “herança intelectual que a escola deixará para os educandos, juntamente com as competências e habilidades a serem desenvolvidas” (idem, *ibidem*). Mas não é possível acessar a todos os saberes de uma dada disciplina e “definir quais serão esses saberes é função do educador e da sociedade” (idem, *ibidem*).

A organização do programa escolar será centrada em torno de eixos temáticos que são “uma opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma às programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias” (idem, p. 39). O eixo temático é mais abrangente que o tema e “nunca deve ser definido em torno de limites espaciais e temporais excessivamente restritos” (idem, *ibidem*). Os temas são mais restritos, delimitados e específicos, recortes que em geral se referem a um eixo temático. A constituição do eixo temático deve estar intimamente vinculada ao objeto da disciplina à qual se origina.

Abaixo apresentamos como os eixos temáticos, temas e subtemas podem ser articulados:

- O eixo temático escolhido deve sintetizar uma questão geral central da disciplina que seja significativa para o viver em sociedade e que se relacione com o universo de diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e lugares.
- Os temas devem estar relacionados diretamente ao eixo temático que lhes dá origem e sua quantidade pode ser variável.
- Os subtemas devem estar relacionados diretamente aos temas que lhes dão origem e sua quantidade pode ser variável (BRASIL, 2002, p. 40).

A seguir, o documento comenta sobre a tarefa a ser enfrentada para escolher o que ensinar e quais as competências a serem desenvolvidas em Filosofia, considerando-se que esta disciplina tem características diversas das demais, sendo a escolha de seus conteúdos e metodologias muito mais complexa (idem, p. 41).

Como não existe uma filosofia, mas filosofias, a tarefa do “*filósofo-educador*” torna-se diferente da dos outros professores, uma vez que não existem pré-requisitos básicos para se aprender a filosofia, senão aqueles relativos ao “estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo” (idem, p. 41-42).

Para os PCN+, seria uma grande dificuldade encontrar nas orientações dos PCNEM os saberes e competências “necessários para a formação do cidadão, como sujeito ético e político” (idem, p. 42). De acordo com os PCN+, a filosofia não deve voltar-se para finalidades políticas práticas, nem ser transformada “em instrumento de qualquer fim”, uma vez que sua finalidade encontra-se nela mesma, “ou seja, no filosofar” (idem, ibidem).

Cabe questionar essa representação ambígua da Filosofia e de seu ensino. Os PCN+ desautorizam os PCNEM, argumentando que estes dão ao ensino de Filosofia uma dimensão pragmática, isto é, de ação sobre o real. Indicam, inclusive, que a filosofia tem uma finalidade em si mesma, não podendo ser transformada em instrumento para outros fins, mas atribui ao filósofo, seu praticante, a vocação de estabelecer vínculos com a educação. Refere-se à alegoria da caverna para justificar esse posicionamento ao afirmar, pela boca de Platão e de Sócrates, que o compromisso do filósofo é com a *paideia*, isto é, caberia à educação a arte de converter a alma para que esta aprenda a olhar para a “boa direção”.

Mas nos perguntamos se esse posicionamento com relação ao ensino de Filosofia não se coloca em contradição com a proposição dos PCN+ em seus conceitos estruturadores e em sua nova educação para o novo Ensino Médio. Se, como foi destacado anteriormente, o processo de

ensino-aprendizagem deve ser colocado do ponto de vista dos educandos e as competências e habilidades desejadas e desenvolvidas a partir das novas didáticas e metodologias participativas devem levá-los a uma necessária interação e intervenção na realidade que os cerca, a uma intervenção no real, como podem, então, os PCN+ afirmarem que a filosofia não tem função pragmática, não podendo ser instrumento de transformação ética e política?

Para os PCN+ não se trata de incoerência “recusar a função pragmática da Filosofia”, uma vez que cabe ao professor, enquanto educador, “dar condições para que próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação” (idem, ibidem). Portanto, para o filósofo-educador, as intenções devem se limitar ao pragmatismo pedagógico, com vistas a desenvolver nos alunos “determinadas competências e habilidades que os tornem sujeitos autônomos e cidadãos conscientes” (idem, ibidem).

A vocação da filosofia encontra-se mais na colocação de problemas do que na resolução dos mesmos, sendo que estes são sempre relativos historicamente (idem, p. 43). Cabe, portanto, segundo o documento, antes de escolher um método ou definição de filosofia a que se apegar, “buscar *orientação* para reconhecer atividades que possamos qualificar de filosóficas” (idem, ibidem), sem perder de vista o propósito de educadores. Para isso, refere-se aos PCNEM e às dificuldades nele ressaltadas quanto a problemas tais como: que conhecimentos são necessários?; que Filosofia?; e, de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? (idem, ibidem).

Aceita-se que os professores façam a sua escolha por determinada concepção de filosofia, desde que preservem o “norte educativo” que deve se centrar na formação para cidadania (idem, p. 43-44).

Os PCN+ fazem uma escolha explícita, por razões didáticas, de uma *orientação* na qual se compreende a filosofia “como *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*” (idem, p. 44).

Reconhece, por sua vez, que a Filosofia pode tratar de temas como a cidadania e a ética de maneira mais profunda, em seus conteúdos programáticos, do que as demais disciplinas curriculares do Ensino Médio, possibilitando o aprimoramento do educando “como pessoa e na sua formação cidadã” (idem, ibidem).

Trata-se, enfim, do reconhecimento da especificidade da Filosofia, que esta torna seus objetos: a) os próprios conceitos que permeiam as outras disciplinas, de *forma radical*; b) os “*fins últimos da razão humana*”, das ações humanas e dos valores; c) “os problemas sob a perspectiva *de conjunto*” permitindo “elaborar uma *visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar*”. Assim, a filosofia não trata de objetos específicos, pois “nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de *tudo*” (idem, ibidem). Note-se que, neste ponto, o documento faz referencia ao pensamento de Saviani (1993), sem, no entanto, indicar a fonte bibliográfica.

Diante das visões de mundo propiciadas pelo senso comum, resta como trabalho da educação estimular a crítica e o pensamento reflexivo. Desse modo:

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida (BRASIL, 2002, p. 45).

A função do professor será, então, de mediação entre o aluno e a cultura, por meio dos saberes filosóficos. Feitas todas essas ressalvas e considerações, define-se que os conceitos estruturadores da Filosofia, assumidos pelos PCN+, são os seguintes: o ser, o conhecimento e a ação (idem, ibidem).

A preocupação com o *ser* refere-se à busca da “origem, o sentido das coisas, das ideias, dos comportamentos estabelecidos”. Nesse sentido, a filosofia ocupa-se da totalidade dos seres e da indagação sobre o que seria “a realidade representada por esses conceitos [estruturadores da Filosofia] e quais seus pressupostos”. Enfim, os PCN+ referem-se à filosofia no sentido de uma apreensão crítico-reflexiva da realidade diferente das outras ciências particulares que têm seu “objeto circunscrito a determinado campo” (idem, ibidem).

Quanto aos fundamentos e fins do *conhecimento*, trata-se da investigação dos “instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia” e as diversas formas, maneiras, possibilidades e limites de se apreender a realidade, como o mito, a religião, o senso comum, a ciência e a própria filosofia; enfim, refere-se à teoria do conhecimento (idem, ibidem).

Sobre os fundamentos da *ação*, os PCN+ estão se referindo às “grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc.” objetivando, assim, “compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc.” (idem, p. 46).

De acordo ainda com os PCN+, “a separação dos três conceitos é didática” uma vez que os mesmos fazem parte de um todo inseparável (idem, ibidem).

Como não se podem prever as mudanças que ocorrerão futuramente nos diversos campos da cultura, os PCN+ entendem que o professor, mais do que transmitir conhecimentos, tem que “promover competências gerais” para que os alunos possam mobilizá-las nas mais diversas circunstâncias da vida, seja no trabalho, no lazer, na vida em família etc. (idem, p. 46-47).

A seguir são elencadas as competências de Filosofia na forma como são sugeridas nos PCNEM. Em resumo, são as seguintes (BRASIL, 2002, p. 47-50):

a) *Representação e comunicação*: a) ler textos filosóficos de modo significativo; b) ler de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; c) elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; d) debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

b) *Investigação e compreensão*: a) Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

c) *Contextualização sociocultural*: a) contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Para trabalhar essas competências, cada professor pode fazer uso de conteúdos programáticos centrados em *temas filosóficos* (sem perder de vista a referência à história da filosofia) ou na *historia da Filosofia* que “representa o retorno à gênese dos conceitos e à sua reinterpretação até compreendê-los a partir do contexto atual” (idem, p. 51). Trata-se, portanto, segundo os PCN+, de mobilizar as competências básicas relativas ao filosofar.

No que se refere aos “eixos temáticos”, que sempre devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, meta-disciplinar ou mesmo transversal como recomenda o texto do documento, temos os seguintes em Filosofia: 1) “Relações de poder e democracia” com os seguintes temas: A democracia grega; A democracia contemporânea; O avesso da democracia; 2) “A construção do sujeito moral” com os seguintes temas: Autonomia e liberdade; As formas de alienação moral; Ética e política; e, 3) “O que é Filosofia”, com os seguintes temas: Filosofia, mito e senso comum; Filosofia, ciência e tecnocracia; Filosofia e estética. Esse documento, portanto, não traz nenhuma mudança substancial à política de Ensino de Filosofia para o Ensino Médio.

Os PCN+, por fim, acabaram não sendo aplicados efetivamente enquanto política educacional, apesar de ainda estarem em vigor e acessíveis no site do Ministério da Educação. Por outro lado, pode-se identificar na sua composição elementos teóricos e conceituais que fundamentaram e, de certo modo, ainda fundamentam, certa visão da educação centrada na crítica às antigas práticas pedagógicas e escolares por ele denominadas de “tradição de ensino” e “tradição escolar”. Segundo o documento tais práticas seriam atualmente anacrônicas e destituídas de sentido pedagógico, pois o contexto social, político, econômico e cultural de hoje, devido às “transformações da sociedade e do mundo do trabalho” exige que se enfatize um “outro tipo de intenção pedagógica”. Além disso, complementa, não se deve “privilegiar ‘cabeças cheias’ em detrimento de cabeças ‘bem-feitas’” (BRASIL, 2002, p. 46). Enfim, apesar de ser um documento menos citado atualmente que os PCNEM ou as novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCN+ ainda se fazem ouvir, mesmo que de modo indireto quando o assunto são as políticas educacionais e as orientações pedagógicas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), por outro lado, se fizeram apresentar em um contexto histórico e político um pouco diferente. Sendo elaboradas a partir de uma nova visão do MEC, do CNE (Conselho Nacional de Educação) e da CEB (Câmara de Educação Básica) sobre a presença da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, a expressão política desse momento se deu com a elaboração do Parecer MEC/CNE nº. 38/2006 e da Resolução CNE/CEB nº. 04/2006 que trazem uma interpretação favorável a estabelecer a Filosofia como disciplina curricular. Como já vimos, esses novos documentos são complementares e/ou representam uma nova perspectiva política e educacional para a Filosofia, que passa a ter *status* de disciplina nas grades curriculares do Ensino Médio.

O que nos interessa neste ponto é a forma como a Filosofia é tratada nessas novas orientações curriculares para o Ensino Médio.

As Orientações propõem a Filosofia como “componente curricular do ensino médio” e defendem que é preciso haver “recursos materiais e humanos” para que esta possa ser implementada com qualidade e eficiência. Nesse sentido, aponta, inclusive, para uma preocupação com os cursos de graduação em filosofia, os quais têm que oferecer uma formação adequada *“uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento”* (BRASIL, 2006, p. 16, grifos nossos).

A obrigatoriedade tornou-se, pois, condição essencial para a afirmação do lugar da Filosofia no Ensino Médio (idem, ibidem), devido às ambigüidades dos PCNEM, que apontavam sua necessidade para formação do estudante e cidadão, sem lhe garantir, todavia, espaço adequado no currículo. Assim, estas Orientações entendem que deve ser ministrada por profissionais licenciados e tendo por base a História da Filosofia (idem, p. 17). Não basta somente um domínio didático para o ensino da Filosofia, é preciso também uma sólida formação acadêmica e em caráter contínuo:

[...] a utilização de valorosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. *Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica* (BRASIL, 2006, p. 17, grifos nossos).

A Filosofia, por sua vez, tal qual nos PCNEM, é vista como uma disciplina inerentemente transdisciplinar. Nos termos do documento: a “compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica” (idem, p. 18). Da multiplicidade das posições e perspectivas filosóficas, o documento afirma que “um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda” (idem, ibidem). Por outro lado, as Orientações destacam não ser propício tomar posições doutrinárias em Filosofia (idem, p. 18-19):

Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posições, mesmo as politicamente corretas, não são ipso facto filosoficamente adequadas ou propícias ao ensino (BRASIL, 2006, p. 18).

Quanto à identidade da disciplina, o documento afirma que o conceito de filosofia não é unívoco:

O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática profissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambiguidade não é, em seu caso, um malefício, resultando de uma sua exigência íntima. Se a questão “o que é Física?” não é exatamente um problema físico, a

questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente tal ambiguidade, seja por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se (BRASIL, 2006, p. 21).

A pluralidade das concepções da filosofia e de correntes filosóficas, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades, também possibilita um filosofar a partir de um ponto determinado, de uma dada concepção de filosofia. Se nos colocarmos de uma perspectiva externa, “[...] de um observador das atividades culturais [...] podemos considerar que tudo que há são filosofias” (idem, p. 23); mas se, por outro lado, pensarmos a partir do ponto de vista interno, “do agente social” que se sinta convocado para a investigação filosófica, então, pode-se dizer que há filosofia. Um critério que pode ser usado para distinguir “uma ‘crença’ de uma Filosofia” é que esta deve ser justificada e “fundamentada em boas razões e argumentos”. Desse modo, em que pese toda a multiplicidade de linhas e orientações herdadas da “grande tradição cultural filosófica”, podemos somar a esta novas e profusas contribuições. Afinal, “é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar não nos pode impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: *a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua natureza reflexiva*” (idem, ibidem, grifos nossos).

É preciso, pois, nesse sentido, jamais descartar essa característica, intrínseca ao filosofar e que o diferencia do senso comum que é a sua “natureza reflexiva”.

A orientação filosófica parte não necessariamente de um tema, mas de como os objetos são apresentados a nós a partir de um “voltar atrás”, que busca indagar o “imediatamente dado” aos nossos sentidos. “O conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem” (idem, ibidem): a “reconstrução racional” voltada para a dimensão teórica propriamente dita, e “a crítica” que, por meio de uma análise criteriosa, procura superar os limites internos de nossa própria concepção individual ou coletiva da realidade. O objetivo desse duplo processo é realizar a superação de uma possível “‘falsa’ consciência e de extrair disso conseqüências práticas” (idem, p. 23-24).

A escolha de cada professor de Filosofia do Ensino Médio, portanto, é pessoal e individual. Sua prática docente deve partir de uma dada experiência que lhe tenha significação e fundamente sua própria concepção do mundo e de filosofia. Isso é importante no sentido de que lhe possibilita ter uma postura diante do mundo e da realidade, podendo dar-lhe credibilidade

enquanto professor, não no sentido de doutrinar os alunos, mas enquanto postura “categorial e axiológica”, isto é, a partir da tomada consciente de uma posição perante a própria filosofia que norteie sua prática pedagógica e filosófica.

A cidadania nessa proposta é encarada em suas possíveis e múltiplas interpretações e opções filosóficas, o que deixa o campo aberto para as mais variadas e díspares noções:

Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como um hino patriótico (BRASIL, 2006, p. 24).

As Orientações, tendo que relacionar os conhecimentos de Filosofia e a cidadania por força da lei, partem da análise dos próprios documentos oficiais e suas diretrizes curriculares, no caso, a Resolução CEB/CNE nº 03/98 e sua interpretação da LDBEN. A ressalva feita nas Orientações é de que “seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania” (idem, p. 25). E justifica o porquê afirmando que o papel da Filosofia é muito mais amplo no “processo de formação geral dos jovens” (idem, p. 26), clarificando que o preparo para a cidadania faz parte do contexto da lei como um todo e que, portanto, não cabe apenas à disciplina de Filosofia, mas a todas as disciplinas curriculares em seu conjunto e à “política pública voltada para essa etapa da formação” (idem, *ibidem*).

Qual o lugar específico da Filosofia, e qual deve ser seu efetivo papel nessa etapa da formação dos jovens? Para as Orientações não será o de salvadora ou norteadora da cidadania. Ela terá um papel especificamente filosófico, dentro do que manda a tradição filosófica:

A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à *natureza argumentativa* da Filosofia e à sua *tradição histórica*. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de *reconstrução racional* e de *crítica*, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 26, grifos nossos).

Os destaques grifados no texto acima referem-se à peculiar visão da Filosofia apresentada nas Orientações. Ela ainda é vista e entendida principalmente em sua dimensão epistemológica,

ficando à margem sua dimensão política, isto é, da ação. O “tomar posições” parece indicar muito mais um posicionamento teórico que propriamente político no sentido da ação – como se uma coisa fosse possível sem a outra. Nesse caso, qual seria sua relação com a cidadania? Apenas de crítica racional a partir de conceitos abstratos e a partir de estruturas lógicas que buscassem demonstrar as contradições inerentes ao conceito político e filosófico da cidadania?

Assim, a alegada “tradição histórica” da filosofia não seria, na verdade, a-histórica, isto é, fora da história, apartada da história? Tal postura não favoreceria uma posição ideológica de conformismo com relação à cidadania e consequentemente com relação à realidade concreta? Não seria deixar-se levar apenas pela análise das superestruturas jurídicas e políticas da sociedade e do Estado? Não seria, finalmente, a aceitação tácita e passiva da estrutura econômica dominante e da hegemonia burguesa sem mais reações?

Por outro lado, o documento apresenta o recurso à história da filosofia e à sua tradição como central na construção de uma identidade do ensino de Filosofia para, a partir daí, restabelecer seus princípios e os próprios conceitos filosóficos no contexto de sua criação histórica e a possibilidade de sua recriação por meio da pesquisa e do ensino da disciplina de modo atual e significativo.

É, pois, especialmente em sua perspectiva histórica que a filosofia se apresenta em sua originalidade e possibilita um avanço e um ganho na formação do adolescente. Ainda que, segundo as Orientações, se trabalhe a partir dos temas geradores, é imprescindível o recurso aos textos filosóficos primários, isto é, dos próprios filósofos, ainda que sejam utilizados como instrumentos de análise crítica e literária, além de textos não filosóficos, como os jornalísticos, de ficção e literários em geral, mas que possam ser significativos para a vivência dos jovens alunos (idem, p. 27).

No que refere aos objetivos da Filosofia no Ensino Médio, os autores das Orientações destacam que, assim como as outras disciplinas, ela deve cumprir o papel proposto para essa fase da formação; ou seja, além de sua tarefa geral de preparar plenamente o educando para o exercício da cidadania e para o trabalho, propõe-se que a formação que não se limite à simples oferta de conhecimentos que sejam assimilados pelo estudante, mas que se constitua como uma aprendizagem que “lhe permita adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, como diz a LDBEN. Ou seja, não se trata de dominar conteúdos, mas de tornar capaz de acessar de forma significativa os diversos conhecimentos. Nesse sentido,

A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, *tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas* (BRASIL, 2006, p. 28, grifos nossos).

Apresenta-se ao aluno, nessa etapa de formação, uma nova postura no processo de ensinar e aprender. Ele é convidado a uma relação ativa com o conhecimento e cabe à Filosofia estabelecer a base dessa relação, uma vez que está mais livre da “volatilidade das informações”, isto é, diferente dos outros saberes (ou disciplinas?) pode propiciar e estabelecer bases mais duradouras de análise e manuseio das informações, cada vez mais efêmeras e flexíveis devido aos avanços e mudanças contínuas nos diversos saberes (idem, ibidem). Assim, “os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação” (idem, ibidem).

Cabe à Filosofia, portanto, possibilitar ao aluno uma capacidade de se relacionar com o mundo de um modo crítico e consciente, de compreender “as questões advindas das mais variadas situações” (idem, ibidem). Assim sendo, “o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos” (idem, ibidem).

Sobre as competências e habilidades em Filosofia, faz-se uma crítica à “coincidência flagrante” entre a noção de competências apresentada na LDBEN e na Resolução CEB/CNE nº 03/98 e “certos documentos do Banco Mundial” e que “a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente”. Assim, as Orientações se diferenciam dos PCNEM ao menos por fazer notar essa coincidência entre os interesses do Banco Mundial e, por extensão, do capital internacional. Desse modo, a “flexibilização aparece sob outra luz, como competências que ‘podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no mercado de trabalho’” (idem, ibidem). E conclui que, em “ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento” (idem, ibidem). A autonomia do estudante e jovem cidadão, portanto, prevista na lei, parece reduzir-se a simples retórica pedagógica.

É preciso, por outro lado, apesar dessas constatações de cunho político, realçar a relação da filosofia com o conhecimento e destacar suas características próprias, dando a elas um tratamento lógico, consistente e coerente, como é próprio da filosofia, sem descartar a sua dimensão epistemológica. Isso não significa afirmar que ela deva distanciar-se da realidade efetiva; pelo contrário, essa deve ser uma de suas preocupações centrais, sem a qual perde-se o sentido de se ensinar filosofia no Ensino Médio:

De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia *um refinamento do uso argumentativo da linguagem*, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos (BRASIL, 2006, p. 30, grifos nossos).

O texto segue tecendo considerações sobre a dimensão ética e política da filosofia. Destaca que para chegar a uma prática cidadã, o caminho indicado pela Filosofia seria o da reflexão crítica que possibilitaria uma tomada de posição perante a realidade efetiva:

[...] fazer o estudante aceder a uma *competência discursivo-filosófica* [...] Espera-se da Filosofia [...] o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania (BRASIL, 2006, p. 30-31, grifos nossos).

O que diferencia o olhar filosófico dos outros olhares técnicos e científicos, como o do profissional das Letras, por exemplo? Para os autores das Orientações não basta um simples olhar crítico-reflexivo. É preciso ainda “[...] que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles” (idem, p. 31).

Os autores remetem à Portaria INEP Nº 171, de 24 de agosto de 2005, que institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de filosofia e que serve como parâmetro para o que se espera dos professores do Ensino Médio nessa disciplina. Por ser um pouco extensa, não a reproduziremos integralmente aqui destacando apenas o seguinte:

[...] que o egresso do curso de Filosofia, seja ele, licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;

- b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (BRASIL, 2006, p. 32).

A ideia, portanto, é de que haja uma correlação entre a formação do professor e a do estudante de nível médio; isto é, espera-se que seja um profissional com sólida formação filosófica para que “[...] possa desenvolver no aluno do ensino médio competências e habilidades similares” (idem, ibidem) às da sua formação. O recurso à tradição filosófica por intermédio da História da Filosofia permanece como centro irradiador do ensino de Filosofia, isto é, como parâmetro para uma sólida formação filosófica, guardadas as devidas diferenças de grau entre o ensino médio, a graduação e a pós-graduação (idem, ibidem).

As Orientações registra a discutida “[...] dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar” (idem, ibidem), a qual pode induzir ao erro no trato do que é realmente filosofar e camuflar a incompetência e falta de formação mínima em filosofia, sob um “véu” de “pretensos livre-pensadores”:

[...] Há de se concordar com Sílvio Gallo: *“Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”*. A ideia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico (BRASIL, 2006, p. 32, grifos nossos).

Seria essa a justificativa para manter a relação entre o Ensino Médio e a graduação em filosofia, ou seja, a impossibilidade de se tratar filosofia sem recorrer à sua própria especificidade histórica, à sua tradição.

Segundo as Orientações, o texto das diretrizes para os Cursos de Graduação em filosofia (Parecer CNE/CES 492/2001) “[...] defende um pensamento crítico, aponta para o exercício da cidadania e para a importância de uma técnica exegética que permita um aprofundamento da reflexão” (idem, p. 33).

[...] De fato, no espírito desse documento, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo” (BRASIL, 2006, p. 33).

Isso não significa fazer do Ensino Médio uma espécie de “graduação apressada”. É necessário respeitar a especificidade dessa etapa intelectual e cognitiva dos estudantes. Um professor licenciado com uma boa formação deve procurar estabelecer, selecionar os temas e conteúdos do modo mais próximo e eficiente possível da realidade dos jovens, de modo que possa despertar o interesse desses para a filosofia sem, no entanto, torná-la estéril e enfadonha.

No que se refere aos conteúdos específicos de filosofia, as sugestões são baseadas nas grades curriculares dos cursos de graduação exigidos dos egressos desses cursos e constituem apenas referências a partir das quais os professores do Ensino Médio possam elaborar seus programas e materiais didáticos a serem trabalhados com seus alunos. A ideia é que os temas sugeridos perpassem toda a história da filosofia, dando uma visão da totalidade da tradição filosófica. Segundo as Orientações:

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida (BRASIL, 2006, p. 35, grifos nossos).

Do ponto de vista das metodologias a serem utilizadas, o documento faz uma análise geral da realidade educacional, pedagógica e didática da presença da filosofia e da formação e das condições gerais e materiais dos professores da disciplina. Aponta as deficiências, sejam de formação inicial ou da formação continuada. Demonstra que nem sempre boas intenções são suficientes para a elaboração e execução de uma boa aula de filosofia. E mesmo com bons materiais é possível que as aulas não atinjam o mínimo de qualidade desejável, pois podem se constituir como “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação” (SILVEIRA apud BRASIL, 2006, p. 36). Ou seja, muitas vezes mesmo de posse de material didático de qualidade, se a formação do professor de Filosofia não for adequada ou não houver uma constante atualização profissional, existe o perigo de se enveredar para outras searas que não a filosófica, podendo “reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns”, a um “pretenso aprendizado direto do filosofar” (BRASIL, 2006, p. 36).

A centralidade da história da filosofia e as suas especificidades são mais uma vez citadas e reforçadas como paradigmas de uma boa aula de filosofia. Um ponto em destaque que pode causar controvérsias é quanto à qual perspectiva filosófica se deve adotar. Cada professor de Filosofia deve adotar a sua, uma vez que “[...] ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva” (idem, p. 37). No entanto, essa adesão “[...] tem alguma referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação” (idem, *ibidem*); ou seja, é preciso sempre passar pelo crivo da indagação filosófica. Não se pode, portanto, jamais abrir mão dos recursos e instrumentos próprios da filosofia, sob pena de perder-se no senso comum e deixar de lado a reflexão propriamente filosófica.

Enfim, não se deve abrir mão da originalidade da filosofia, de suas características essenciais em nome de aulas mais fáceis e aparentemente ligadas à realidade dos jovens. Por outro lado, não se pode distanciar tanto a filosofia do Ensino Médio de modo que esta perca a sua característica, isto é, que se torne um apressado mini-curso de graduação em filosofia. A questão da identidade da Filosofia no Ensino Médio, ao que parece, está ainda por ser equacionada.

Esta é uma tarefa digna da própria história da filosofia, pois se trata de um problema atual e contemporâneo, não um problema individual, mas coletivo, um problema de monta política, uma vez que a presença da Filosofia nas grades curriculares é resultado de lutas intensas e históricas, inseridas na luta global pelo consenso, travada pelas classes sociais antagônicas, isto é, faz parte da luta pela hegemonia política da sociedade. A questão filosófica, diferente de outras disputas, não se oculta nos bastidores da sociedade, mas está aí, visível a todos. O risco é de que venha a se tornar mítica, isto é, a sua presença tornar-se importante “por si mesma”, enquanto “objetividade” lógica e aparente, puro discurso sobre a realidade, simples retórica filosófica.

2. Ensino de Filosofia e cidadania numa outra concepção

“Todos os homens são ‘filósofos’” (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 93). É a partir dessa máxima de Gramsci que daremos continuidade à discussão do ensino de Filosofia. Mais que uma premissa universal, esta frase traz em si duas dimensões fundamentais para essa discussão e que vão orientá-la: uma epistemológica, que diz respeito ao ato mesmo de filosofar, e outra política radical,

na medida em que afirma a igualdade de todos os homens, isto é, do ponto de vista do saber e do conhecimento filosóficos todos são potencialmente iguais.

Entretanto, sabemos que Gramsci, mais do que isso, queria fazer frente à desumanização imposta pela sociedade aos “simples”, isto é, ao homem comum, em geral, tornado coisa no processo social de produção de mercadorias. É uma forma de recuperar a humanidade perdida nas relações sociais de produção capitalista, impostas aos trabalhadores. A desumanização não se reduz apenas ao estranhamento do homem perante à mercadoria. Ela vem acompanhada de um complexo de relações sociais que justificam a exploração não apenas no trabalho, mas também na vida social, que faz o trabalhador perder e alienar-se de sua própria humanidade.

O primeiro passo para tornar a filosofia algo de todos, isto é, torná-la popular no sentido de difundi-la a todos o quanto possível, é “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 ou sistemáticos” (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 93). É interessante observar e se perguntar a quem este preconceito serve. Quais são seus efeitos sobre a mentalidade popular e sobre os trabalhadores. É somente a filosofia que é vista como algo difícil? As ciências, de modo geral, também não o são? Por exemplo, as disciplinas de matemática e física? Qual a finalidade de se difundir tais preconceitos? Não seria essa difusão uma forma a mais de afastar os “simples”, os trabalhadores, do estudo dessas ciências complexas? É verdade que a filosofia pode somente ser praticada por uma camada de intelectuais especializados?

É importante destacar, no entanto, que a filosofia não é um conhecimento do senso comum. Gramsci não só destaca essa característica da filosofia, como a reforça, porém, procura demonstrar que ela está muito presente no cotidiano popular, pois está contida na “[...] linguagem que é um conjunto de noções e de conceitos”, no “senso comum e no bom senso”, “na religião popular” que representa toda uma cosmovisão, uma “determinada visão de mundo” e naquilo “que geralmente se conhece por ‘folclore’” [idem, ibidem]. É por isso que afirma que “todos os homens são ‘filósofos’”, mas nestes estritos e definidos limites, o que não significa que a filosofia em seu sentido estrito não possa ser atingida.

Para Gramsci é preciso que a filosofia se torne algo acessível aos “simples”, ao homem comum e, para isso, deve-se acabar com o preconceito de que a filosofia seja exclusiva de especialistas. Para se obter êxito nessa tarefa, faz-se necessário “demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’” [idem, ibidem], ao menos naquilo que diz respeito à sua relação

com o mundo que o cerca, com a realidade vivida por ele e sua concepção de mundo. Isso não significa rebaixar a filosofia ao nível do senso comum, mas identificá-lo como “filosofia espontânea” e explicitar os seus limites de ação e interpretação da realidade. Desse modo, é necessário identificar a filosofia que está contida na linguagem cotidiana do homem comum, no senso comum, no bom senso e no “folclore” que expressa toda uma cosmovisão, isto é, a maneira como ele vê, pensa e interage com o mundo exterior e liminar (idem, ibidem).

Uma outra abordagem sobre a filosofia e o filosofar inspirada nos princípios gramscianos, que nos interessa aqui é a de Saviani (1993, p. 29-30) sobre as “exigências da reflexão filosófica”. Este autor pondera que se a reflexão filosófica trata dos “problemas que a realidade apresenta”, é preciso distingui-la de outros tipos de reflexão. Para esse fim apontou três requisitos básicos que devem ser atendidos pela reflexão filosófica:

Radical: primeiramente é necessário buscar as raízes mais profundas dos problemas, deve-se ir aos seus fundamentos, ou seja, operar “uma reflexão em profundidade”.

Rigorosa: em segundo lugar, “deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados”, questionado o senso comum e as “generalizações apressadas” da ciência.

De conjunto: em terceiro lugar o problema deve ser analisado a partir de uma “perspectiva de conjunto” que considere totalidade do contexto no qual ele se insere.

Essa é a principal distinção da filosofia com relação à ciência. Por não ter um objeto específico, a filosofia se debruça sobre quaisquer aspectos da realidade que se apresentem como problemáticos para o homem e, nesse sentido, a reflexão filosófica contribui com a própria ciência – que pode assim “reflectere”, isto é, rever, “voltar atrás” – para delimitar melhor seu objeto não de modo parcial, mas em relação com a totalidade da realidade.

Assim, podemos destacar, como fizemos com Gramsci, duas dimensões fundamentais nessa abordagem de Saviani sobre a filosofia e o ato reflexivo do filosofar: uma *epistemológica*, que trata da postura eminentemente científica da filosofia, uma vez que deve ser uma atividade que faça uso de todo o rigor lógico, metódico e gnosiológico; e, a outra, *política*, isto é, na medida em que se realiza como reflexão sobre problemas da realidade, a filosofia se põe a serviço da sociedade, não apenas enquanto conhecimento altamente elaborado e sistemático, mas também como atividade intelectual comprometida com a superação desses problemas.

Nesse sentido gramsciano destacado por Saviani, a função política da filosofia se funda no compromisso com as massas trabalhadoras, visando à sua transformação coletiva, cumprindo assim, de modo prático e pleno, esses seus três requisitos de reflexão: ser radical, rigorosa e de conjunto.

A filosofia tem, pois, um papel social importante que se traduz na ação política de contribuir para a educação das massas, isto é, elevar culturalmente a coletividade em quantidade e qualidade, promover uma efetiva e verdadeira reforma intelectual e moral. Na prática isso significa criar uma nova cultura, tarefa para a qual é necessário difundir, socializar as verdades já descobertas:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. 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 (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 96).

Desse modo, podemos indagar com Gramsci se é melhor participar inconscientemente de uma “concepção do mundo”, ou desenvolver ativa e historicamente uma “consciência crítica”. Se todos os homens são “filósofos”, cabe perguntar se é “preferível” participar de uma dada “concepção do mundo”, ainda que inconscientemente e dentro dos estreitos limites do senso comum, “de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior” (idem, p. 93), imposta desde o nascimento pelo grupo social do qual se participa, ou se “é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica” (idem, p. 94), participando ativa e historicamente na transformação da sociedade, superando toda e qualquer passividade anteriormente imposta pelos diversos grupos sociais e suas concepções de mundo.

Se todos são “filósofos”, e isso se demonstra pela capacidade de participar ativamente de uma dada concepção de mundo, deve-se então passar à superação dessa concepção de mundo, isto é, deve-se passar a um segundo momento, “ao momento da crítica e da consciência”, tornando-se capaz de superar a antiga concepção do mundo por meio da elaboração de uma nova, na qual se atue como sujeito ativo e consciente, ou seja, participando “ativamente na produção da história do mundo” (idem, p. 93-94).

Para Gramsci, é inevitável que participemos de uma determinada “concepção do mundo”, isto é, enquanto “seres sociais” somos parte de uma coletividade, “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”. O problema, para ele, consiste em saber “qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?” (idem, p. 94). O conformismo do homem massa faz parte das estratégias de educar visando a conquistar o consenso, a hegemonia. É nesse sentido que Gramsci questiona o conformismo de cada um. No entanto, aponta para a necessidade de se elaborar e alcançar um tipo de conformismo “sadio”, isto é, como diz Debrum (2001): “[...] um indivíduo ou grupo é livre, ou começa a se tornar livre, quando, pela sua contribuição à elaboração da nova superestrutura, sai do ‘mundo da necessidade’” (p. 225). Será nesse processo de busca de um novo consenso que o bom senso torna-se filosofia para enfim se sedimentar. Afinal, se participamos de uma visão não crítica, ocasional, fragmentada e desagregada, trazemos em nossa personalidade, dos elementos mais preconceituosos, antiquados e ultrapassados, aos elementos mais modernos e progressistas, “[...] intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado” (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 94). É necessário, pois, partir da crítica da própria visão de mundo, a autocrítica dentro de bases históricas e concretas que podem levar a uma superação desse momento de consciência restrita às experiências vividas e a um verdadeiro “conhece-te a ti mesmo” histórico que, por sua vez, possa levar a uma nova concepção do mundo histórica, concreta e dialética (idem, *ibidem*).

Para Gramsci, esse interesse pela filosofia pode ser utilizado para identificar o “núcleo sadio do senso comum”, visto que “[...] tais expressões têm um significado muito preciso, a saber, o da superação das paixões bestiais e elementares numa concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente” (idem, p. 98). Tal “núcleo sadio” poderia ser chamado de “bom senso”, isto é, “merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Torna-se evidente, assim, porque 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 de opiniões” (idem, p. 98). A filosofia, portanto, identifica-se plenamente com o “bom senso”, o “bom senso” é “participação coletiva na filosofia” (DEBRUN, 2001, p. 169).

Para justificar suas observações, Gramsci procura demonstrar como, na história da Europa, movimentos como o Renascimento e a Reforma Protestante não lograram atingir as massas populares em sua totalidade, distanciando-se dessas e, por esse motivo, não foram

capazes de “criar uma unidade ideológica entre o baixo e o alto, entre os ‘simples’ e os intelectuais” (idem, p. 99). Até mesmo o idealismo recusou-se a essa “ida ao povo”, devido aos aspectos tidos como equivocados dos movimentos populares. Porém, como afirma Gramsci, tais movimentos populares “eram dignos de interesse e mereciam ser estudados: eles tiveram êxito, no sentido em que revelaram, da parte dos ‘simples’, um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de concepção do mundo” (idem, p. 100). Daí podermos inferir qual deveria ser a ação dos intelectuais enquanto organizadores do pensamento filosófico, da solidez organizativa e da centralização cultural desses movimentos de massas:

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 a sua atividade prática, constituindo assim um *bloco cultural e social* (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 100, grifos nossos).

Gramsci defende que o papel histórico da filosofia da práxis, enquanto elemento de superação “da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” (idem, p. 101) é de crítica ao senso comum, sem desprezá-lo, mas levando-o em consideração e inovando-o. Mais do que isso, a filosofia da práxis deve ser uma nova postura filosófica que se identifique com a premissa de que “todos os homens são “filósofos”, porém, sem desprezar a característica de pensamento rigoroso, sistemático e coerente, mas destacando o seu vínculo com a realidade concreta e histórica. Deve fazer a crítica do “bloco dos intelectuais” e de sua farsa enquanto pensamento universal e democrático, pois que vinculado ao consenso da classe hegemônica. Deve, ainda, demonstrar a parcialidade da história da filosofia dos intelectuais individuais (ainda que necessária), porque individual e negadora do devir histórico e, muitas vezes, desvinculada da história real e concreta da sociedade e dos grupos sociais envolvidos.

A filosofia da práxis tem por objetivo, portanto, aliar-se aos “simples” e conduzi-los a uma “concepção de vida superior”. Não se trata de forjar uma unidade que mantenha os “simples” em posição de submissão. A filosofia da práxis tem a tarefa política e intelectual de trabalhar na elevação moral e intelectual do povo, o que significa não relegar a um segundo plano a educação das massas, mas comprometer-se na formação de novo “bloco intelectual” que torne possível o “progresso intelectual” de massa. A filosofia da práxis, para além das muitas e difusas

interpretações elitistas da filosofia ou de seu ensino, tem a função primeira de organizar um novo consenso entre as classes subalternas:

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para *forjar um bloco intelectual-moral* que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 103, grifos nossos).

A filosofia, portanto, na acepção de Gramsci, deve ser levada ao povo em sua forma superior como um recurso de educação do povo para uma vida política superior, isto é, que supere toda forma de preconceitos, superstições, indiferenças, etc. Além disso, a filosofia e a cultura não podem ser separadas, desvinculadas da sua história, não podem ser anacrônicas e a-históricas, bem como não se pode ser filósofo sem estar conscientemente ligado à própria realidade e historicidade, sem estar ciente das contradições históricas inerentes a cada época no conjunto das relações sociais de produção. Nas palavras do autor:

[...] 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. [...] (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 94-95).

Do mesmo modo que não se pode falar em senso comum e religião no singular, não se pode falar em uma “filosofia”, mas, sim, em “filosofias”. Não existe, pois, uma “filosofia em geral”, mas várias filosofias e suas respectivas concepções do mundo em face das quais se faz opções. Mas, quando se opta por uma delas, faz-se uma simples escolha intelectual, pedagógica ou trata-se de algo mais complexo?

Por vezes, há uma incongruência entre a concepção de mundo proclamada e aquela efetivamente praticada. Nesse sentido como determinar a “verdadeira concepção de mundo” de uma determinada escolha intelectual? Seria aquela que se afirma lógica e abstratamente ou aquela que resulta das atividades reais de cada indivíduo, que possa estar implícita à sua ação? Nesse caso a filosofia de determinado indivíduo não estaria necessariamente implícita na sua ação política? Para Gramsci a verdadeira filosofia de cada um está ligada, senão às suas posições

filosóficas explicitamente, ao menos a suas ações e atitudes políticas, suas adesões a determinadas ações e grupos políticos: e, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 96-97).

Na filosofia se destacam os elementos e as características individuais, enquanto no senso comum predominam os elementos dispersos e difusos de uma determinada época e em determinado ambiente popular. A filosofia, por sua vez, também pode representar um senso comum, restrito aos intelectuais. Nesse caso, cabe à filosofia tornar-se capaz de aproximar-se dos “simples”, ligando-se à vida prática de modo que possa atingir a uma camada mais ampla da sociedade e, conseqüentemente, estar mais ligada à sua realidade. Sua função seria, pois, renovar o senso comum com a “coerência e vigor das filosofias individuais” (idem, p. 100-101).

A história da filosofia, quando abordada de modo anacrônico, não contribui para desvendar os problemas da realidade atual. Uma nova história da filosofia deve ser baseada no materialismo histórico dialético que, sem desprezar o presente, que dá sentido ao seu estudo, busca colocar em bases materiais concretas a própria filosofia, isto é, estabelecendo o vínculo necessário com os grupos sociais subalternos e comprometidos efetivamente com a mudança histórica das bases materiais, sociais e culturais da sociedade. Seria uma filosofia, portanto, que não perderia sua necessária relação com o tempo e o espaço das relações sociais de produção das quais faz parte:

É assim, portanto, que uma introdução ao estudo da filosofia deve expor sinteticamente os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da filosofia, a qual, todavia, na ausência de uma história do senso comum (impossível de ser elaborada pela ausência de material documental), permanece a fonte máxima de referência para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiveram como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 101).

Gramsci destaca que o “homem ativo de massa” em sua ação prática de transformar o mundo não possui uma clara consciência teórica, embora essa sua ação seja um “conhecimento de mundo na medida em que o transforma”. Essa consciência teórica pode estar em contradição histórica com a sua ação e se manifestar na forma de duas “consciências teóricas (ou uma consciência contraditória)”. Uma delas implícita na sua ação política, que o une aos outros colaboradores na transformação da realidade e, a outra, “superficialmente explícita ou verbal”, é

aquela que “herdou do passado e acolheu sem crítica”. Pode ocorrer, inclusive, que essa consciência contraditória influencie na direção de sua vontade de tal modo que o imobilize produzindo “um estado de passividade moral e política” (idem, p.103). No entanto essa luta não se dá apenas na prática.

A filosofia da práxis, nesse contexto, é justificada e legitimada porque se constitui na unidade entre teoria e prática, na unidade entre as camadas sociais subordinadas politicamente, mas que tem a capacidade histórica de superação da contradição do real. Esse complexo contraditório entre a formação ética e moral do indivíduo e a sua prática política pode produzir um conflito que o leve a uma “compreensão crítica de si mesmo”, que se dará através da “luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (idem, *ibidem*).

É nesse processo que Gramsci identifica, inclusive, uma união crescente entre as dimensões da teoria e da prática. É no embate entre concepções hegemônicas contraditórias, isto é, políticas, que se forja uma consciência teórica de se “fazer parte de uma determinada força hegemônica”, que nada mais é que “a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (idem, *ibidem*).

A consciência teórica se desenvolve e o “homem ativo de massa” torna-se capaz de desenvolver uma “autoconsciência” que, apesar de estar em sentido contraditório à sua formação “ética” e “moral”, à formação a que foi submetido pelo grupo do qual faz parte, e, sobretudo, pelo grupo hegemônico, traz consigo uma nova concepção do mundo. Uma concepção que demonstra historicamente que o “desenvolvimento político do conceito de hegemonia” propicia, para além do “progresso político-prático”, um “progresso filosófico” que, segundo Gramsci, “implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (idem, p. 104).

A unidade entre teoria e prática, para Gramsci, se dá, portanto, na dinâmica do “devir histórico”. Esse processo de consciência teórica e de autoconsciência “tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária” (idem, p. 104). Há uma indiscutível união entre a dimensão prática e a teórica, isto é, a realidade

histórica e concreta é tão superior à ideologia que, mesmo diante de um pensamento hegemônico que forja um consenso histórico momentâneo, os indivíduos enquanto parte de uma coletividade social, de um grupo social determinado, são capazes de “intuir” e de pensar criticamente sobre a realidade na qual se inserem. Realidade esta que, por ser mantida por uma ideologia que forja um consenso social e político, não deixa de ser fragmentária e contraditória em suas bases reais e concretas. Gramsci, por fim, arremata dizendo que “o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico” (idem, *ibidem*). E, nesse contexto de contradições e de lutas políticas se põe à prova a filosofia da práxis, um terreno fértil onde a unidade entre a teoria e a prática e a possibilidade de uma filosofia de caráter verdadeiramente unitário contrasta com a realidade.

A construção da nova ideologia, que fundamentará a nova hegemonia, no entanto, não pode ocorrer de modo arbitrário ou simplesmente pela força de vontade e convicções religiosas ou filosóficas dos membros de um determinado grupo. Não se trata, por isso, de uma simples formulação teórica, mas é preciso que corresponda antes “às exigências de um período histórico complexo e orgânico” (GRAMSCI, 2004a, C 11, § 12, p. 111) mesmo que o processo seja mais longo e nem sempre obtenha sucesso. Porém, deve-se ter em perspectiva a luta histórica durante todo o processo e, como disse Marx, um modo de produção historicamente esgota-se totalmente para então poder ser superado, e o capitalismo contém os germes de sua própria superação.

É nesse ponto que podemos apresentar o ensino de Filosofia como mediação política que contribua para a elevação cultural dos alunos, de modo a contribuir para que estes sejam capazes de desenvolver uma capacidade de autocrítica e auto-afirmação política e cidadã capaz de superar o “mundo da necessidade” rumo ao “mundo da liberdade”. É preciso fazer com que a filosofia passe a desempenhar um papel na libertação das classes subalternas e dominadas, isto é, que seja uma filosofia que liberte. Assim sendo, retornando Martins (2000b, p. 103), “[...] torna-se necessário re-articular a filosofia (concepção de mundo) para que a filosofia (disciplina) se re-signifique, passando a desempenhar uma nova função”. A filosofia tem ocupado espaço de discussão na sociedade e isso fez com que se notasse a sua ausência e, ao mesmo tempo, a necessidade de sua presença na discussão de diversos temas do cotidiano. Isso também se deve ao fato de se tornar necessária ao próprio sistema produtivo e à sua demanda por trabalhadores pensantes que precisam entender as “filosofias” de produção de cada empresa, como forma de aumentar os lucros e a exploração consentida dos trabalhadores, etc. Não se deve, porém,

abandonar a dimensão eminentemente política da filosofia, bem como o seu papel histórico de ser fermento na massa de transformação da sociedade, de elevar a classe subalterna à condição de classe dirigente e hegemônica.

O ensino de Filosofia não deve ser para o aluno um estudo estéril da filosofia do passado. Antes, deve “formá-lo culturalmente”, isto é, torná-lo suficientemente capacitado para que possa “elaborar criticamente o próprio pensamento” e assim poder integrar uma “comunidade ideológica e cultural”. Deve-se supor certa “média intelectual e cultural nos alunos” e, a partir daí, proceder a uma formulação metodológica e crítica desde o senso comum, da religião e, então, dos “sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais”, respectivamente. O ensino de Filosofia, portanto, deve partir da suposição de que o aluno possui uma formação anterior precária e fragmentária e não deixar de lado a concepção de mundo desse aluno. Isto é, não pode ignorar que ele já traz uma dada forma de encarar o mundo que faz parte das múltiplas visões do senso comum e que estas, evidentemente, participam do contexto geral do pensamento hegemônico. Este, por sua vez, somente pode ser superado se a filosofia da práxis for capaz de criticá-lo a partir de uma interpretação histórica e firmada nas bases materiais que sustentam a sociedade de classes no contexto das atuais relações de produção e de reprodução social dos homens e da vida.

Se a “reflexão filosófica tem como ponto de partida a prática concreta dos homens” (SILVEIRA, 2000, p. 132), então ela tem necessariamente um caráter de classe:

Ocorre que nas sociedades capitalistas esse contexto é marcado pela presença de classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis. Isso significa que os condicionantes sociais que agem sobre o sujeito e sobre a reflexão que ele realiza possuem também um caráter de classe. Em outros termos, a visão de mundo, os valores, os conceitos que interferem no processo do filosofar, bem como os problemas que serão objeto da reflexão filosófica, correspondem aos interesses de uma determinada classe social, sendo, portanto, contrários à visão de mundo, aos valores, aos conceitos e aos problemas que correspondem aos interesses da classe em relação à qual a primeira se coloca como antagônica (SILVEIRA, 2000, p. 132-133).

A filosofia, portanto, indubitavelmente está inserida na história concreta dos homens. Não se trata, por isso, de um saber à parte, fora da sociedade, a-histórico. Faz parte de um todo que, não obstante, representa hegemonicamente os interesses da classe social que está no poder. A filosofia nesse contexto pode se eximir de escolher um dos lados das classes antagônicas? Pode ousar se pretender “neutra”? Isso é possível? Assumir um dos lados significa sectarismo,

dogmatismo? Como diz Silveira “poderia ela servir a dois senhores?” (idem, p. 133). Mas se o sujeito histórico é determinado socialmente, se expressa necessariamente “valores, opiniões, crenças, enfim, a visão de mundo de uma classe social, é forçoso admitir também que a neutralidade é impossível” (idem, ibidem) e,

[...] Por sua natureza política, toda ação humana tem sempre alguma implicação social, seja no sentido da conservação, seja no da transformação da sociedade, ainda que o sujeito que a realize não tenha clara consciência desse fato. Por sua vez, favorecer ambas as classes é impossível, visto que seus interesses são antagônicos e irreconciliáveis (SILVEIRA, 2000, p. 133).

Em vista disso, conclui o autor: “Resta, portanto, à filosofia, uma única alternativa: assumir o seu caráter de classe” (idem, ibidem). Diante da impossibilidade de um consenso entre as classes sociais, resta apenas o conflito. No caso da sociedade atual e da prevalência da democracia burguesa ou liberal, a filosofia assume uma postura democrática. A democracia moderna, conquistada a partir das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, especialmente a Revolução Francesa, associou o diálogo político e filosófico à liberdade de pensamento e de expressão. Essa associação possibilitou e possibilita a difusão de ideias e pensamentos políticos e econômicos sem uma necessária censura ou impedimento pela força. A política agora é a de formar o consenso, ao menos aparentemente, por meio da discussão política e de ideias. Mas essas ideias, via de regra, representam as relações de produção concretas entre os homens, isto é, têm uma base material concreta e definida historicamente, que é o capitalismo. As ideias operam, pois, no nível das superestruturas, justificando a estrutura pela ideologia dominante. Para se formar um novo consenso é necessário uma grande luta que é histórica, duradoura e deve ser organizada. A única classe capaz de propiciar a superação do modo de produção capitalista, a nova classe revolucionária, é a detentora dos gérmenes da revolução e a que possui a força de trabalho explorada na equação econômica do capitalismo: a classe dos proletários.

Para Adam Schaff, segundo Silveira, todo processo social e histórico em sua continuidade gera condições concretas para a superação e transformação das estruturas da sociedade. Assim, a verdade (tão cara à filosofia) está relacionada a essa historicidade da sociedade, que caminha para sua destruição e superação. É a classe revolucionária, “cujos interesses coincidem com a tendência de desenvolvimento e superação da ordem social”, que percebe o processo de mudança e transformação da sociedade. Afinal, “os seus próprios interesses de classe contribuem para a acuidade de sua percepção da verdade sobre esse desenvolvimento” (idem, p. 134).

Isso é importante porque confere *status de episteme* à ação da classe revolucionária e isso pode e deve significar, também, a superação do senso comum rumo ao estabelecimento de um bom senso filosófico, porque é neste que se encontra o “núcleo sadio” da filosofia. Nesse sentido podemos afirmar que a filosofia da práxis por ser também concreta e partir do devir histórico é a representante desse novo momento histórico, a representante dessa nova verdade histórica.

De sua parte, os membros e representantes – e aqui podemos e devemos incluir seus intelectuais – da classe hegemônica têm a tendência de afastar essa questão da superação histórica, o que afeta a sua própria percepção da realidade. A tentativa é de atuar no sentido de conservar a realidade econômica, política e social. Um exemplo dessa tentativa que podemos encaixar no processo de luta histórica pela hegemonia, mas que demonstra claramente o objetivo de camuflar a realidade, falseando as próprias bases materiais e estruturais da sociedade, foi a tese do “fim da história”, que afirmava que a história havia chegado ao seu fim, com a vitória do capitalismo perante o socialismo real. Essa tese causou polêmica mundial e provocou uma reação dos intelectuais ligados às classes proletárias no sentido de demonstrar sua falsidade histórica⁶. Assim, os membros e representantes da classe dominante “consciente ou inconscientemente, tendem a afastar de seu campo de visão tudo o que é contrário aos seus interesses de classe” (idem, *ibidem*).

Em suma, o que Schaff está dizendo é que, enquanto a classe revolucionária tem interesse na verdade, a classe anti-revolucionária tem interesse na ocultação da verdade. De fato, numa formação social baseada na exploração de uma classe sobre a outra e que se mantém, em parte, pela dissimulação dessa exploração, a explicação da verdade só pode mesmo interessar à classe explorada, pois é condição para sua libertação. Como diz Gramsci, “apenas a verdade é revolucionária”. E também talvez seja esse o sentido mais profundo da máxima evangélica: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (SILVEIRA, 2000, p. 135).

Se a filosofia é a busca da verdade e, “se a verdade contraria os interesses da classe dominante”, a filosofia “só pode interessar à classe dominada” (idem, *ibidem*):

[...] Em outros termos pode-se dizer que a atividade filosófica, na medida em que se traduz num compromisso efetivo com a busca da verdade e a favor da tendência de desenvolvimento histórico, reveste-se de um caráter revolucionário. No limite, pode-se até afirmar, a partir do exposto, que a filosofia é, por definição, em última instância, necessariamente revolucionária (SILVEIRA, 2000, p. 135).

⁶ Cf. ANDERSON, Perry. *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1992.

No entanto, o que seria, na prática, em termos de Ensino Médio, um “ensino revolucionário de filosofia”? (idem, ibidem). Essa pergunta se justifica, primeiramente, porque existe uma infinidade de concepções filosóficas e o consenso não é possível devido às relações antagônicas das classes sociais. O dissenso é, portanto, uma inevitabilidade histórica. Em segundo lugar, a “expressão ‘ensino revolucionário de filosofia’” e a sua simples inclusão na grade curricular não são suficientes para abalar as bases materiais e estruturais da sociedade. Marx (2005b) já alertava que “é certo que a crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas” (p. 151). E, segundo SILVEIRA (2000), essa concepção pode ser referida à educação e à sua “função de *mediação*” (p. 136). Se a educação, enquanto elemento da superestrutura, sofre determinação da estrutura social, essa determinação não é mecânica e absoluta, mas existe uma reciprocidade dialética que, “em última instância”, permite que o “elemento determinado”, no caso a educação, também influencie o “elemento determinante” (idem, ibidem). É nessa perspectiva que os “sujeitos da prática social”, os estudantes das classes populares, armados dos “instrumentos culturais” dos saberes das várias áreas científicas, do saber sistematizado, poderão de modo mais eficaz e coeso defender os interesses de sua classe social. Daí “o caráter de mediação da função revolucionária da educação” (idem, ibidem).

Nesse sentido, como exposto acima, podemos afirmar que, no âmbito da filosofia da práxis, não existe uma hierarquia entre a teoria e a prática. Ambas devem, juntas, e em correlação dialética entre quantidade e qualidade, se complementar como instrumento de transformação da realidade. As classes subalternas, mesmo alijadas e expropriadas do resultado de seu trabalho, são capazes de elaborá-lo intelectualmente. Essa capacidade não se dá somente na prática cotidiana do trabalho, mas também por intermédio e pela mediação da educação. No caso dos filhos dos trabalhadores será nas escolas públicas estatais que provavelmente terão acesso à filosofia e suas possibilidades de leitura e interpretação reflexiva do mundo.

Embora sirva aos interesses da classe social dominante, também é lícito afirmar que a escola pode ser um espaço de resistência e confrontação por meio de uma proposta educativa que articule a teoria e a prática, isto é, de busca pela verdade nos termos apresentados por Schaff. Necessariamente há uma resistência por parte da classe hegemônica que pretende manter a sua interpretação da realidade, a sua concepção do mundo. Isso se faz por meio da ideologia que

procura nivelar as relações sociais de produção, isto é, estabelecer um aparente equilíbrio na sociedade, o qual não existe concretamente. A filosofia tem a função de desvelar esse processo de falseamento do real, mas só poderá fazê-lo se realmente se constituir como busca da verdade, se não for mero instrumento de manutenção da ordem social dominante.

Mas de que forma concretamente as classes subalternas podem fazer valer seus posicionamentos e conquistar espaços sociais e políticos na sociedade? O conceito de “guerra de posição” pode nos dar uma resposta concreta a essa questão. De fato, estrategicamente, os trabalhadores podem conquistar posições e avanços importantes dentro do próprio modo de produção capitalista como, por exemplo, a conquista de certos direitos trabalhistas, que passam a fazer parte do “consenso” da sociedade. Para que tais direitos possam permanecer, no entanto, é preciso uma constante mobilização dos trabalhadores e, para isso, é preciso superar também a “objetividade” das relações no trabalho, é preciso formar um “bloco social” dos subalternos por meio do qual as camadas sociais que não pertencem à classe hegemônica possam se organizar superando, assim, o momento “econômico-corporativo”, isto é, realizando a “catarse” e deixando em segundo plano os interesses corporativos, em favor do interesse geral.

Aqui podemos notar como a questão das relações entre “sociedade civil” e “sociedade política” é complexa. Na disputa pela direção do bloco histórico, se a classe trabalhadora não for capaz de organizar-se nacionalmente, isto é, enquanto representante dos interesses gerais de todas as camadas sociais subalternas, superando o próprio momento “econômico-corporativo” em vista da conquista do consenso e da formação de uma frente única, a classe dominante, fazendo uso de seu poder e influência, poderá se aproveitar dessa fragilidade das camadas subalternas visando à manutenção da hegemonia. A classe hegemônica pode até mesmo se aproveitar dessa desarticulação e desagregação de forças e concepções dos subalternos e cooptar estratos inteiros dessas camadas.

Enfim, podemos ver claramente que sem um programa de organização e ação política não será possível às classes sociais subalternas e às esquerdas conquistar o poder, ou se o conquistarem talvez não sejam capazes de obter o consenso das demais camadas sociais descontentes com a situação. A partir desse momento podemos apresentar os professores como os profissionais da ciência indicados para realizar, no âmbito da escola pública estatal, a função de intelectuais intermediários entre os anseios mais gerais da classe proletária e as diversas camadas sociais que a compõem. Intelectuais estes, cuja missão se liga à necessária construção de um

novo bloco social, de uma contra-hegemonia que rivalize com o atual consenso em torno dos interesses da classe dominante e de seus aliados.

O que caracteriza os intelectuais? O que os torna uma categoria a ser estudada de modo unitário em suas atividades cotidianas e que possa distingui-los dos outros agrupamentos sociais? Para Gramsci, seria um “erro metodológico” (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 18) procurar encontrar essa resposta naquilo que é “intrínseco às atividades intelectuais” (idem, *ibidem*). A resposta estaria no conjunto das relações sociais das quais estes grupos fazem parte. São as relações sociais que tornam cada grupo aquilo que é, isto é, não é a consciência do homem que o determina, mas a sociedade, em última instância. Inclusive o operário não se caracteriza por suas atividades manuais e instrumentais, mas pelas relações sociais a que está submetido, já que, mesmo na mais simples e tosca atividade manual, existe a necessidade de alguma qualificação técnica, isto é, existe trabalho intelectual, “atividade intelectual criadora” (idem, *ibidem*). O mesmo do que foi dito acima se deve dizer do empresário capitalista em suas funções de dirigente, ou seja, também se submete a um complexo de relações sociais, ainda que de modo superior:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 18).

É nesse sentido que Gramsci vai afirmar que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (idem, *ibidem*). Essa “função intelectual” tem, pois, um papel político definido historicamente. Tais intelectuais estão ligados, de algum modo, a todos os grupos sociais, mas especialmente à classe dominante, permanecem ao seu lado, auxiliando em sua função dirigente, isto é, dominante e hegemônica. A classe hegemônica tem, por isso, interesse em manter tais grupos de “intelectuais tradicionais” ao seu lado e ao seu serviço, buscando assim formar seus próprios “intelectuais orgânicos”. Os “intelectuais tradicionais” são aqueles que participaram da velha ordem social dominante e que

foi superada pela atual, mas que mantiveram um caráter de unidade intelectual. Porém, por representarem uma realidade histórica superada, aparecem como se fossem independentes do restante da sociedade, mas são desejados e mesmo atraídos pela nova classe social dominante que almeja ainda estabelecer o novo consenso visando a hegemonia. Os “intelectuais orgânicos” são aqueles que já estão ligados organicamente às novas classes sociais antagônicas, ou seja, podem ser orgânicos tanto com relação à classe dominante, quanto com relação à classe dominada. São intelectuais que se identificam com essas classes e dela participam ativamente na construção de seus respectivos blocos sociais. Os intelectuais têm, sobretudo, a função de organização dessas classes, dos mais altos aos mais baixos estratos sociais. Nesse sentido, exercem um papel semelhante ao do partido político, como salienta Coutinho:

Em primeiro lugar, temos o “intelectual orgânico”, que surge em estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, e cuja função é dar homogeneidade e consciência a essa classe, “não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (II, 4f); e, em segundo, temos os “intelectuais tradicionais”, que – tendo sido no passado uma categoria de intelectuais orgânicos de dada classe (por exemplo, os padres em relação à nobreza feudal) – formam hoje, depois do desaparecimento daquela classe, uma camada relativamente autônoma e independente (II, 4f). O que importa ressaltar aqui é que ambos os tipos exercem objetivamente funções análogas à do partido político: eles dão forma homogênea à consciência da classe a que estão organicamente ligados (ou, no caso dos intelectuais “tradicionais”, às classes a que dão sua adesão), e, desse modo, preparam a hegemonia dessa classe sobre o conjunto dos seus aliados. São, em suma, instrumentos da consolidação de uma vontade coletiva, de um “bloco histórico” (COUTINHO, 1981, p. 123).

Gramsci (2004b) entende que a conquista do espaço escolar é determinante para a classe hegemônica manter seu domínio, uma vez que a formação de tais intelectuais se dará privilegiadamente nas instituições escolares. Nas instituições educacionais é que se fará também uma seleção, ou melhor, uma divisão social do trabalho dentro da própria categoria dos intelectuais, estabelecendo-se variados graus e especializações e aperfeiçoamento dos intelectuais para as mais diversas funções necessárias ao pleno domínio e reprodução das bases materiais da sociedade capitalista; isto é, como afirma o próprio Gramsci, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (C 12, § 1, p. 19):

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 1, p. 19).

Gramsci não perde de vista que as relações sociais e econômicas fazem parte de um contexto político bem definido em termos de divisão social do trabalho e dos papéis dirigentes das diversas camadas sociais que compõem a burguesia capitalista, com funções intelectuais bem definidas. O intrincado universo social e educacional, portanto, “não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (idem, p. 20). Podemos, então, supor que o sistema educacional, na forma como se estabelece atualmente, é uma representação concreta de tal situação e estratégia da burguesia a fim de consolidar sua hegemonia não apenas em termos econômicos, mas também políticos, dentro da estratégia de manter-se como “bloco histórico” dominante.

Cabe aos intelectuais orgânicos ligados à classe proletária organizar e formar o consenso das massas em suas variadas posições na sociedade. Sea escola ainda é um campo que a burguesia dirige por meio do Estado, resta a tática da “resistência ativa”, como afirma Saviani (2004a, 238). Nesse contexto, a “guerra de posição” conforme o conceito desenvolvido por Gramsci pode ser uma tática política eficaz para se fazer o enfrentamento do consenso hegemônico da classe dominante e travar essa luta também no campo das superestruturas. Conforme nos indica Coutinho (1981), a ideia gramsciana de que uma classe social, para se tornar hegemônica, deve antes tornar-se nacional e de que a teoria do Estado de Gramsci seria a síntese da “sociedade civil” com a “sociedade política” é que emprestará “[...] à noção gramsciana de hegemonia o seu caráter específico, a sua novidade essencial: a ‘sociedade civil’ [...] torna-se o *portador material* da função social da hegemonia” (p. 56). A escola, portanto, como elemento da sociedade civil, é um local estratégico na luta contra-hegemônica e pelo estabelecimento de um novo consenso entre as diversas camadas sociais da sociedade. Afinal, segundo Coutinho, ao analisar o conceito de hegemonia em *A Questão Meridional*, Gramsci já percebera que “um novo bloco histórico não é cimentado apenas pela convergência de interesses econômicos ou mesmo políticos, mas também por afinidades, de natureza cultural” (idem, p. 59). Para que a classe proletária torne-se dirigente efetivamente, deve também ser capaz de apresentar, no âmbito da escola e da educação em geral, respostas para as “questões ideológicas vividas pelos seus aliados potenciais” (idem, p. 60). Como diz Coutinho, ao se referir à análise da “questão meridional” e à “questão vaticana” feitas por Gramsci, se os “camponeses italianos encontram uma explicação para o mundo na religião católica”, é preciso que “a capacidade de

direção se manifeste também na luta para compreender as raízes profundas dessa escolha cultural” (idem, ibidem). No caso dos estudantes das escolas públicas, objeto de nossa reflexão, devemos ser capazes de identificar as “raízes profundas” da sua visão de mundo com o objetivo de compreendê-la e nela encontrar os “elementos capazes de ser orientados no sentido dos objetivos centrais da transformação social e cultural proposta pela classe que se candidata à hegemonia” (idem, ibidem).

É importante que os professores engajados na luta dos trabalhadores sejam capazes de sair do momento da subjetividade e do egoísmo-passional e realizem a necessária *catarse* no sentido de superação não apenas individual, mas coletiva, ou seja, que entendam a substancial questão política em torno de sua atividade pedagógica: tornar os trabalhadores em cidadãos ativos, dirigentes e educadores do Estado. Nessa luta, os professores devem estar conscientes de seu papel na história, mas também de que o conhecimento é o “princípio unitário”, um instrumento necessário para compreender a totalidade das relações sociais e sistematizar e organizar a luta, cujo objetivo não pode ser outro que o da conquista definitiva e efetiva da democracia política, econômica e social:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2004b, C 12, § 2, p. 50).

A participação democrática, nesse sentido, deverá ser realmente ativa. Não se trata mais de esperar uma participação apenas no nível dos direitos e deveres desde uma perspectiva heterônoma, que “venha de cima”, por assim dizer, mas a partir de uma autonomia efetiva, isto é, que emane do próprio cidadão, de modo que este seja capaz de superar o reino da necessidade e possa realmente adentrar no reino da liberdade, mesmo que isso se dê em termos de um conformismo ativo, ou seja, quando o sujeito está consciente de sua escolha e de seu papel na história, fazendo uma opção política autônoma e independente. Trata-se da opção consciente e ativa, de modo concreto, pelo projeto de construção de uma nova sociedade que se edifique e consolide a partir de um novo consenso em vista de uma nova hegemonia, dessa vez, da classe trabalhadora.

A filosofia tem um papel importante no surgimento de uma nova civilização, seja por sua

longa tradição histórica, seja pela forma inovadora com que foi tratada por Marx, que promoveu uma inversão dialética no sentido de destacar seu papel na transformação histórica da sociedade. E, depois, pela reflexão gramsciana que demonstrou que todos os homens são “filósofos” e podem ser “intelectuais”, no duplo sentido de que todos são responsáveis organicamente pelo desenvolvimento material da sociedade e, também, pela sua direção. Nessa acepção da filosofia, a cidadania deve deixar de lado o papel simplesmente formal que lhe coube na sociedade política para se tornar verdadeira protagonista na construção dessa nova civilização, de modo que os cidadãos, como membros da “sociedade civil”, também possam se tornar dirigentes e educadores do Estado na elaboração de uma nova hegemonia. Como disse Coutinho (1981), a “sociedade civil”, em Gramsci, “torna-se o *portador material* da função social da hegemonia” (p. 56). Mas esse papel também se dará na medida em que surgir “um novo tipo de homem”, compatível com esta nova civilização. Um cidadão unitário em sua conformação social.

A práxis, como se pode notar, é o centro da dialética da transformação. A práxis tem por missão cimentar e amalgamar a teoria e a prática e tornar uno o que foi separado e dicotomizado. No currículo escolar a presença da Filosofia, nesta chave interpretativa, da filosofia da práxis, deve ser capaz de apresentar não a solução teórica, mas a possibilidade de, a partir da realidade concreta, de uma leitura da totalidade do real, elevar a discussão crítico-reflexiva de modo que não fique reduzida em uma dimensão de filosofia “pura”, isto é, como se não fizesse parte da história e dela não fosse consequência concreta e material.

Vemos, assim, que a própria condição histórica da filosofia depende da sua necessária ligação com as massas, com as camadas sociais subalternas ou desprivilegiadas. A própria vitalidade da filosofia está na dependência dessa relação que, nunca esqueçamos, deve ser dialética, recíproca. No jogo dos contrários – teoria e prática, homem e sociedade, individual e coletivo é que se realiza a filosofia da práxis.

3. Ensino de Filosofia e cidadania da práxis

Após todas as considerações acima passemos para a discussão de como o ensino de Filosofia pode contribuir para a construção dessa outra cidadania. Para tanto, recorreremos

inicialmente às reflexões desenvolvidas por Silveira (2007), em seu texto “Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio”. Nesse texto, discutem-se vários aspectos sobre a Filosofia e seu ensino no nível médio, com especial destaque para a escola pública. São desenvolvidas 12 teses sobre o assunto, abordando desde o currículo até questões referentes ao preconceito que existe com relação à filosofia. Não nos deteremos, no entanto, de maneira sistemática em todas as teses discutidas pelo autor, mas somente naquilo que existe de maior proximidade com a nossa pesquisa.

Silveira parte da reflexão de Gramsci segundo a qual “todos os homens são ‘filósofos’”. Adverte, porém, que isso não significa que a filosofia seja “algo fácil, banal e corriqueiro que possa ser praticado de qualquer maneira” (2007, p. 78). É preciso, nesse sentido, afastar a ideia de que praticar filosofia seja possível fazendo uso apenas da espontaneidade, de modo prazeroso, sem esforço ou sofrimento. Conceber a filosofia dessa maneira seria reforçar o preconceito sobre a mesma e impossibilitar que esta seja capaz de elevar culturalmente os “simples”.

A difusão do preconceito contra a filosofia, mesmo que de modo inconsciente e ocasional, contribui para o afastamento das massas populares e, portanto, cumpre uma função política no sentido de reforçar o consenso da classe hegemônica. O ensino de Filosofia, no entanto, pode contribuir para a elevação cultural das massas populares, ajudando-as a superar o senso comum preservando o bom senso, ou seja, ao “núcleo sadio” do senso comum. Eis, portanto, a principal tarefa pedagógica e política dos professores de Filosofia engajados na luta contra-hegemônica e de construção de uma nova hegemonia de caráter popular e democrático: apresentar a Filosofia como uma disciplina capaz de auxiliar os “simples” a atingir os patamares mais elevados da cultura humana e da sociedade histórica em que vivem.

São muitas as questões e indagações levantadas pela necessidade de se encontrar o lugar da Filosofia no Ensino Médio, as quais, segundo Silveira, “não comportam uma única resposta, mas exigem uma *tomada de posição*, ainda que não definitiva, sobretudo daqueles que são por elas cotidianamente interpelados no exercício de sua profissão: os professores de Filosofia” (idem, ibidem, grifos nossos).

Para nossa reflexão, esse “*tomar posição*” é de fundamental importância. Entendemos que, para um ensino consequente e responsável da disciplina de Filosofia, o professor deve assumir sua condição de *intelectual*, isto é, mesmo que esteja entre as classes sociais subalternas, mesmo que não seja um dos grandes intelectuais individuais, como diz Gramsci, responsável pela

elaboração e organização das massas, ainda assim, tem a função de intelectual. Isso significa que, ou colabora direta ou indiretamente para a realização e conformação ao consenso hegemônico, ou colabora para a sua refutação e superação. Entendemos que “*tomar posição*” significa estar consciente de que se é um sujeito histórico, ativo ou passivo, diante da realidade.

A tarefa, portanto, exige um compromisso além de pedagógico, político. Isso não significa, todavia, transformar as aulas de filosofia em palestras pedantes de convencimento e doutrinação política e ideológica dos alunos. É importante não confundir a dimensão política da filosofia com a sua dimensão epistemológica, afinal, a filosofia também participa de um currículo como as demais disciplinas escolares. Descaracterizar a filosofia, portanto, não é uma solução aceitável uma vez que a “filosofia, assim deturpada, subtraída de sua identidade, poderia ser tranquilamente *democratizada* e ensinada porque já não seria propriamente filosofia” (idem, p. 80, grifos nossos).

Por outro lado, Silveira nos alerta que considerar a possibilidade de todos filosofarem não significa dizer que a tarefa seja fácil. Esse seria mais um preconceito que serve para desqualificar mais ainda a filosofia. Essa possível banalização da filosofia não contribui para a elevação do nível cultural das massas, uma vez que inviabiliza o pensamento elaborado e crítico, não contribuindo para a “*superação do senso comum*” e para o “*desenvolvimento da consciência crítica*” (idem, p. 80). Se a filosofia supõe a necessária superação do senso comum, os requisitos são “a apropriação de teorias, conceitos, categorias de análise – a linguagem filosófica – e métodos rigorosos de reflexão, necessários a uma compreensão mais elaborada e crítica da realidade” (idem, p. 80-81). Mas tais objetivos não podem ser atingidos sem o necessário conhecimento da história da filosofia e do pensamento dos filósofos mais importantes, cujas obras buscaram discutir os “*problemas mais relevantes de seu tempo*” e, por isso, “*desenvolveram e sistematizaram teorias, conceitos e métodos de reflexão*” (idem, *ibidem*).

Em suma, é preciso determinação, disposição física e mental para se dedicar à filosofia. É preciso que se tenha disciplina de estudo e de pesquisa. Portanto, estudar Filosofia não é nada corriqueiro e espontâneo. O autor compara esse processo pedagógico com a tentativa do “*prisioneiro da caverna*” que se liberta dos grilhões que o impedem de ver o mundo e a realidade verdadeira conforme o “*Mito da Caverna*” de Platão, contado no capítulo VII da obra *A República*. Para sair da caverna, esse prisioneiro tem que seguir por um caminho íngreme e cheio de obstáculos. Quando finalmente alcança a luz e vislumbra a liberdade e o verdadeiro

conhecimento, deplora a sua situação anterior de prisioneiro e se compadece de seus antigos companheiros. Não é, pois, no reconhecimento da dificuldade inerente ao trabalho filosófico que reside o preconceito, mas em considerá-la como intransponível para os simples:

O preconceito de que fala Gramsci, portanto, não está em reconhecer a existência dessa dificuldade inerente ao trabalho filosófico, mas em considerá-la *insuperável para as pessoas simples, as pessoas do povo, o que inclui a maioria dos estudantes das escolas públicas*. Tal preconceito restringe o acesso à filosofia a poucos privilegiados, dela fazendo uma *atividade elitizada*. Destruir esse elitismo, rompendo as barreiras que separam o povo da filosofia – eis a fundamental tarefa, tanto pedagógica quanto política, que *compete à escola pública e aos professores* de Filosofia verdadeiramente comprometidos com a busca de uma elevação cultural de massa (SILVEIRA, 2007, p. 81-82, grifos nossos).

Para atingir a “cidadania da práxis”, ventilada nessa pesquisa, é fundamental que se combata a *elitização* da Filosofia. Não se trata de oferecer um ensino pobre dessa disciplina para os filhos dos trabalhadores, mas de procurar superar as adversidades circunstanciais da escola pública. Apresentar um ensino consistente e elevado. Esse compromisso pedagógico e político pode e deve nortear a ação do professor e da escola. Assim como qualquer outra disciplina do currículo escolar, a Filosofia tem por dever socializar o saber elaborado (idem, p. 82).

Mas como afirmar que a filosofia pode contribuir para a resolução e superação das relações de produção, sem cair no idealismo de achar que as ideias ou sua simples apreensão podem levar os trabalhadores a superar essa situação de dominação? Para Silveira, a filosofia pode contribuir para que o trabalhador supere a visão de senso comum e “proporcionar a apropriação de um instrumental teórico e cultural da maior importância para a crítica da ideologia dominante, para a superação da alienação e, enfim, para a recuperação de sua condição propriamente humana de sujeitos e senhores da produção de sua existência, de seu destino, de sua história” (idem, p. 92). Trata-se, portanto, de uma função *mediadora* no sentido contido na afirmação de Marx de que “a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas” (Cf. MARX, 2005b, p. 151). Se há um risco, como vimos, para o ensino de Filosofia de incorrer em doutrinação ideológica, como parece ser muitas vezes apontado, ele não existe apenas para essa disciplina. A filosofia, por sua peculiaridade crítica e autocrítica, parece tornar mais evidente o problema, mas nenhum professor pode, no entanto, se furtar da dimensão política do trabalho pedagógico.

Não há sentido, pois, em se apresentar um ensino cuja postura presuma neutralidade, pois, como diria Gramsci, todos nós, em maior ou menor medida, participamos de algum conformismo social. A questão é: de qual conformismo participamos e como o fazemos, de modo consciente e autônomo, ou de modo heterônimo e subalterno?

Mas essa visão não nos deve levar ao equívoco de pensar que os homens são apenas historicamente determinados. Na verdade, existe espaço para que o homem possa ser ativo, visto que “ao mesmo tempo em que é modificado pelo ambiente em que vive, pelo conjunto das relações sociais de que participa, também modifica, dialeticamente esse ambiente, essas relações, fazendo-se, assim, um ser político” (idem, p. 101). E Silveira, citando Gramsci, reitera a importância da dimensão política do ato filosófico e pedagógico ao afirmar que “nesse sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (Silveira, 2007, p. 101).

Sabemos, todavia, que as condições objetivas a que os homens estão submetidos impedem que os mesmos façam a história como querem e que, na sociedade de classes, predomina a visão de mundo da classe dominante, portanto, sua ideologia e hegemonia. Ora, assim como essas teses valem para os homens em geral, também valem para os professores de Filosofia em particular, ou seja, a neutralidade que possa ser alegada pode se configurar, na verdade, em omissão diante dessa realidade, pois sob o “pretexto de evitar doutrinar seus alunos” estará deixando o caminho livre para a “ação doutrinadora da ideologia dominante que já incide tanto sobre ele quanto sobre seus alunos. Afinal, como adverte Snyders, citado por Silveira, “os nossos silêncios falam quase tanto como as nossas palavras” (idem, p. 102).

Os alunos, por seu lado, já aportam à escola sob a influência ideológica dominante, uma vez que, seres sociais que também são, têm contato direto e cotidiano com as visões e concepções de mundo dessa ideologia dominante. A *escola*, enquanto aparelho e instituição do Estado, também é um instrumento eficaz de doutrinação. Por meio das variadas concepções didático-pedagógicas, das instruções disciplinares, metodológicas etc. a escola também cumpre um papel de “aparelho ideológico de Estado”, para usar a expressão de Althusser. Sob o pretexto da neutralidade, portanto, o professor deixa o caminho totalmente livre à ação ideológica hegemônica.

Qual seria, então, a saída? Afinal nem a escola nem a filosofia deveriam se servir desse artifício para convencer o aluno. Seria “covardia” e antiético o professor se valer de sua posição para influenciar seus alunos. O que fazer para superar essa situação? A princípio, Silveira defende que se deve evitar a postura atraente de “fazer média”, de se estar bem com tudo e com todos para evitar o conflito e não tomar posição (idem, ibidem). Cita o comentário de Moacir Gadotti em relação a essa postura do professor que simula neutralidade. Gadotti observa inclusive que seria preferível a postura do manipulador consciente, que pela *dialética* será, necessariamente, rejeitado e questionado, que o “neutro”, uma vez que este é muito mais ambíguo e difícil de identificar. Para este autor, “sob o manto do populismo, escondem-se atrás de tecnocracia ou da pseudociência. São os ‘mornos’ de que nos fala o Apocalipse e que por não serem nem frios nem quentes devem ser vomitados para fora das responsabilidades educacionais” (Gadotti apud Silveira, 2007, p. 103). Por fim, para Silveira,

O professor, na verdade, pode tranquilamente assumir posições claras e firmes sobre o que quer que seja, desde que o faça com coerência, rigor e espírito democrático, sem tomá-las como verdades absolutas e indiscutíveis, o que seria uma atitude dogmática, sectária e nada filosófica (SILVEIRA, 2007, p. 103).

O professor pode, nesse sentido, assumir uma relação democrática com os alunos, com acolhimento de posições contrárias às suas e às apresentadas em aula, porém, sem nunca fazer concessões ao “relativismo, como se todas as opiniões, mesmo as contrárias entre si, fossem igualmente válidas e verdadeiras” (idem, p. 104). Essa posição poderia se confundir também com doutrinação. A relativização da verdade leva mesmo à descaracterização da filosofia, posto que esta se constitui historicamente como busca da verdade. Mesmo que ao final do processo pedagógico um certo número de alunos permaneça com posicionamentos diferentes daquele pretendido ou almejado pelo professor, tais posicionamentos devem ser respeitados, exigindo-se porém que sejam filosoficamente fundamentados. Afinal, cabe ao professor apenas indicar caminhos possíveis no campo do saber filosófico e não obrigar os alunos a trilhar este ou aquele.

Espera-se que a formação filosófica de nível médio seja capaz de propiciar um avanço cultural que se expanda para outros setores da vida de cada aluno. Que essa base filosófica lhes possibilite uma ascensão cultural, mas em termos de formação crítica, de capacidade de fazer escolhas de modo consciente e autônomo. Que essa formação lhes permita mesmo compor um “bloco intelectual-moral” que conteste a hegemonia da classe dominante. Em outras palavras, que essa capacidade filosófica adquirida lhes possibilite também, *uma contestação ativa da cidadania*

que se lhes impõe na atualidade. Uma cidadania da práxis que os considere enquanto sujeitos ativos e conscientes de seu papel na história.

A filosofia da práxis ou a cidadania da práxis como nos propusemos a pensar e desenvolver nesse trabalho tem relação com tudo isso: compromisso político; conhecimento histórico das condições materiais em que vivemos; apropriação do saber científico e filosófico; saber que um ensino comprometido com a causa dos “simples” pode, de fato, levar a uma elevação cultural das massas, mas estar ciente que não será essa simples elevação cultural que possibilitará a superação das condições atuais, mas, certamente, contribuirá para que as massas populares compreendam, por meio de um saber mais elaborado, essa realidade. A transformação futura será fruto da luta e da participação política. A práxis somente se realiza na junção, na dialética entre a teoria e a prática. Sabemos que disso dependerá, também, o devir histórico. A transformação da sociedade é fruto da constante luta e disputa de espaços entre os antagônicos, entre classe dominante e classe dominada.

Nesse contexto, o pensamento político formulado por Gramsci pode nos ajudar a entender e interpretar a realidade. Essa compreensão é fundamental para que possamos fundamentar nossas ações políticas, educacionais ou culturais. Sabemos que pode haver dois caminhos que, embora não excludentes, são frutos de estratégias diferentes, para sociedades históricas diferentes: o caminho da “guerra de movimento”, do confronto franco e direto, e o caminho da “guerra de posição”, cujo centro é a disputa pela hegemonia política, antes mesmo de se conquistar o Estado.

Entendemos que, na situação atual, a “guerra de posição” se mostra mais adequada, pois se trata de conquistar espaços e aliados nas diversas camadas sociais, dos intelectuais aos mais simples operários. A sociedade civil, por sua complexidade atual, se mostra fragmentada nos mais diversos e divergentes grupos sociais e diante dessa realidade resta-nos conquistar o consenso ativo das massas, isto é, a adesão política e consciente a um novo projeto de civilização humana. Para realizar tal projeto é preciso, portanto, construir o novo homem ativo das massas, o “novo tipo intelectual” que se integre de modo ativo e consciente ao novo projeto de hegemonia das classes subalternas, liderados pela classe social fundamental dos proletários. A educação escolar e, particularmente, o ensino de Filosofia, podem e precisam contribuir para este projeto na medida em que se façam instrumento (mediação) da elevação cultural dos “simples”.

CONCLUSÃO

Nosso objetivo neste trabalho foi o de problematizar a relação entre o ensino de Filosofia e o conceito de cidadania. Para tanto, inicialmente, propusemos desvendar o conceito de cidadania que, por ser polissêmico e historicamente determinado, precisou ser analisado de uma perspectiva histórica, com ênfase na Época Moderna e na sua acepção liberal-burguesa. Para tanto, foram retomados sumariamente aspectos do pensamento dos filósofos Thomas Hobbes e John Locke, os quais situam-se entre os principais autores que forneceram as bases do pensamento liberal e do referido conceito de cidadania.

Para Hobbes, o indivíduo, por meio do pacto social, vem antes do Estado, ou seja, a existência do Estado se deve à reunião dos homens iguais e livres que aceitam abrir mão da liberdade e de auto-governar-se em favor do poder despótico do Soberano, que pode ser representado pela figura de um monarca, parlamento ou assembleia de cidadãos. Nessa perspectiva política, o cidadão aceita submeter-se ao poder do Estado em nome da defesa de sua vida. Trata-se, portanto, de um pacto de submissão ao Estado.

A propriedade privada, para Locke, justifica-se em sua relação com o trabalho humano nela contido, ou seja, o capitalismo em sua acumulação primitiva está ligado à posse e ao trabalho na terra como fundamento econômico e político da cidadania. Um dos problemas que advém dessa visão liberal sobre o trabalho e a propriedade privada é que os direitos políticos do cidadão estão diretamente ligados à propriedade e, conseqüentemente, à posse da riqueza, isto é, tornam-se cidadãos com direito à participação política efetiva na sociedade apenas os proprietários. Os outros, não-proprietários, por não terem nada a perder, também não têm nada a defender.

Origina-se, assim, a teoria política que justificaria no campo jurídico a origem da desigualdade entre os homens, uma teoria que também se reflete na Constituição brasileira, desigualdade que está fundada na propriedade privada. Com o advento das Revoluções Burguesas, como vimos, o liberalismo econômico e político passou a ser a teoria social dominante e terminou por consolidar e sedimentar o consenso das classes sociais em torno da ideologia liberal, garantindo à burguesia capitalista as condições para se tornar não somente a classe dominante, como também a classe hegemônica, aquela que detém o poder econômico e político, ou seja, o poder do Estado e o consentimento das massas.

Foi diante desse predomínio da burguesia, como classe dominante, que começaram a surgir os movimentos revolucionários de contestação da ordem social burguesa. Esses movimentos contaram também com o surgimento de diversas teorias contestatórias do capitalismo, das quais destacamos o marxismo, a mais poderosa crítica política a esse modo de produção. Na obra “Contribuição à crítica da economia política” (MARX, 2003; 1978), Marx estabeleceu as bases científicas dessa crítica ao demonstrar com rigor científico que as relações sociais de produção são determinadas pela base material da sociedade, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção. É, também, sobre tais relações sociais de produção e por elas determinada em última instância que se constitui uma superestrutura jurídica e política responsável por moldar (não de modo absoluto) a consciência social dos homens envolvidos no processo produtivo.

Fica assim estabelecido um dos pontos principais de nossa análise, ou seja, que existe uma base material que determina não só as relações entre os homens na sociedade, mas também a sua “consciência” ou o seu “ser social”. Essa consciência se refere à “superestrutura jurídica”, que corresponde às relações sociais, políticas e culturais entre os homens e que, no seu conjunto, constitui a ideologia da classe dominante, a qual é vista com naturalidade pelo conjunto da sociedade. A novidade é que, para Marx, assim como uma classe social revolucionária ascende ao poder, outra classe revolucionária também o pode fazer desde que as condições materiais e políticas para isso estejam dadas. A partir do momento em que isso ocorre, quando as “forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção”, surge uma “época de revolução social” que, por meio da “transformação da base econômica”, possibilita transformar também toda a superestrutura (MARX, 2003, p. 5-6).

Marx alerta que a consciência social deve ser explicada pelas contradições da vida material e que, portanto, é necessário que estas condições já estejam dadas. Uma organização social somente pode ser superada por outra nova quando esta já estiver suficientemente desenvolvida no seio da própria velha ordem social e é “por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver” (idem, ibidem). Observa-se, assim, que somente foi possível perceber e elaborar o “problema” porque já foram produzidas as condições para isso ou estas estão em vias de aparecer.

É nesse momento que Gramsci surge com uma formulação original em contraposição às interpretações economicistas e mecanicistas que se faziam dos ensinamentos de Marx. Gramsci

parte da ideia de que a relação entre a estrutura e a superestrutura não é simplesmente mecânica, mas dialética em processo de síntese histórica:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. [...] O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (GRAMSCI, 2004a, C 10, § 182, p. 250-251).

Diante dessa interpretação que Gramsci faz do pensamento marxiano podemos perceber que a correlação de forças no seio da sociedade civil e da sociedade política é dada em circunstâncias históricas precisas e, conforme o equilíbrio político e econômico dessas forças, é que se dará a equação do “bloco histórico”, isto é, a definição do grupo que se vai tornar hegemônico nas relações sociais e de produção. Para Gramsci, portanto, a filosofia da práxis “concebe o desenvolvimento das mesmas [estrutura e superestrutura] como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco” (idem, p. 369).

É com a posse desses referenciais básicos que pudemos estabelecer a nossa análise do conceito de cidadania, demonstrando que não se trata de simples abstração, mas, antes, da representação de uma realidade bem concreta que expressa as relações sociais de produção efetivas. A cidadania liberal-burguesa é a manifestação das desigualdades engendradas historicamente pelas relações do capital e sua ideologia e, portanto, tem seus fundamentos na base material que sustenta a sociedade.

A educação brasileira, nessa perspectiva, pode ser entendida nos quadros do desenvolvimento histórico global do capitalismo. As reformas nela empreendidas, especialmente na educação estatal, aquela destinada aos trabalhadores, refletiam e refletem os mandos e desmandos do capital e o Brasil, na posição de país capitalista subalterno, não deixou de cumprir o seu papel nessa correlação de forças no seio do próprio capital, contribuindo para o estabelecimento do domínio e da hegemonia da classe social burguesa. Isto é, diante da luta política dos grupos mais progressistas da sociedade civil por uma LDBEN mais justa e voltada para os interesses das classes subalternas, o Estado reagiu impondo uma lei “minimalista” que atendesse aos interesses imediatos do capital, o qual, nesse momento histórico preciso, se manifesta pela ideologia neoliberal que defende o “Estado mínimo”. De outro lado, na própria

sociedade civil, em colaboração com o consenso da sociabilidade burguesa, existem aqueles que defendem a chamada “terceira via” desenvolvida teoricamente pelo seu principal intelectual, Anthony Giddens.

Nesse braço da ideologia burguesa defende-se a ideia de uma “cidadania renovada”, na qual os cidadãos atuam de modo independente ou complementar ao Estado, ou mesmo em colaboração com este, cabendo aos cidadãos não questionar as ações do Estado diretamente, mas participar de sua ação política na sociedade. Assim, não se questiona o domínio econômico e político burguês. Na verdade, conforma-se com ele. Foi essa ideologia que se refletiu não apenas nas leis referentes à educação como também nas políticas sociais e no aspecto mais geral das relações na sociedade civil, estabelecendo um novo consenso em torno da hegemonia burguesa.

A dominação, portanto, se deu em termos de adaptação da educação à flexibilidade dos sistemas produtivos e essa flexibilidade foi estendida aos cidadãos com o objetivo claro de adaptá-los aos novos interesses do capital que são a formação de um novo tipo de trabalhador que não mais se limite às funções mecânicas e repetitivas de uma linha de montagem de tipo fordista ou taylorista, mas que seja também criativo, inventivo e capaz de captar a “filosofia” corporativa da empresa capitalista e fazer dela a sua “filosofia” de trabalho.

É diante dessas novas relações entre capital, trabalho e educação que formulamos a nossa crítica da cidadania e apresentamos a filosofia da práxis como a possibilidade de uma superação concreta desse modelo de sociedade. Entendemos que para superar esse novo consenso do capital se faz necessária uma prática pedagógica contra-hegemônica e, para isso, a escola e o ensino de Filosofia têm muito a contribuir.

Apresentamos a visão gramsciana como um movimento ativo e sintético entre teoria e prática, uma *práxis* epistemológico-política, capaz de analisar e estabelecer as devidas relações entre a estrutura e a superestrutura, isto é, como possibilidade política de transformação da sociedade. Isso somente é possível por ser a filosofia da práxis voltada para a classe proletária, isto é, por ser uma filosofia da transformação. Não é, portanto, uma filosofia conformista e a-histórica:

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as

desagradáveis, e em evitar o enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 2004a, C 10, § 41, p. 388).

Diante dessa possibilidade apresentada pela filosofia da práxis é que Gramsci vai formular o seu conceito de escola unitária: uma escola que não dicotomiza a educação do trabalhador, que não separa o fazer do pensar, uma escola onde o trabalho intelectual não é posto como superior ao trabalho manual, mas ambos como complementares, ou seja, uma escola onde o trabalho se torne o “princípio educativo” universal, em que os jovens se tornem autônomos e criativos em sentido realmente original e integral.

Porém, como estabelecer uma escola nesses moldes na sociedade dominada pelo capital? Gramsci aponta a necessidade de professores bem preparados e conscientes de seu papel político, professores engajados na luta política ao lado dos trabalhadores. Mas essa escola não pode estar desvinculada “das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes” (SNYDERS, 2005, p. 104). Ou seja, a escola também está inserida nas contradições da sociedade capitalista, sendo parte dessa luta intensa e histórica pelo consenso e sedimentação da hegemonia. Portanto, ela também é histórica em suas relações sociais concretas, faz parte do jogo das relações sociais de produção e, na mesma medida em que a correlação de forças políticas avança, ela também avança e se transforma. A escola se constitui, nesse contexto, em um dos elementos fundamentais na guerra de posições, uma vez que é, ao mesmo tempo, terreno e instrumento da luta de classes a ser travada pelas classes subalternas e pelos intelectuais com elas comprometidos, rumo a uma sociedade sem classes.

Durante este processo histórico o papel dos professores se dá no sentido de que são intelectuais mais próximos das camadas operárias e subalternas e, enquanto tais, podem tornar-se “intelectuais orgânicos” dessa classe, podem, na dimensão específica de seu trabalho pedagógico, estabelecer uma relação política real, ativa.

A filosofia da práxis, portanto, vai se expressar na premissa de que “todos os homens são ‘filósofos’”. É a partir dessa afirmação propositiva que Gramsci vai desenvolver e esclarecer qual deve ser o papel da filosofia na formação do novo homem, não mais cindido entre aquele que sabe e aquele que não sabe. Por meio dessa premissa fundamental procura restabelecer o princípio da unidade entre conhecimento e verdade, unindo a dimensão epistemológica com a política. A partir desse princípio unitário, Gramsci (2004a) procura demonstrar que nessa nova civilização é um “fato ‘filosófico’ mais importante” socializar e difundir criticamente o

conhecimento para toda a coletividade, a fim de que uma multidão de homens seja levada a pensar de modo consciente, coerente e consciente, isto é, enquanto bloco intelectual e moral, do que a descoberta individual de algum “‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (C 11, § 12, p. 95-96).

Enfim, é no bojo de todo esse processo político e pedagógico que envolve a comunidade dos trabalhadores, os alunos e os professores que uma educação realmente cidadã, uma cidadania da *práxis*, pode efetivamente contribuir para a transformação da realidade conforme estabelece a tese 11, das *Teses sobre Feuerbach*: Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*. (MARX; ENGELS, 2002, p. 103).

A cidadania da *práxis*, como aqui nomeamos, foi uma tentativa de sair dos lugares comuns em relação à questão da cidadania e questionar as formas ambíguas e enviesadas como ela muitas vezes tem sido tratada. O termo cidadania, apesar de ser insistentemente difundido em toda a sociedade, também é questionado em suas múltiplas dimensões e sentidos, seja por defensores do pensamento hegemônico atual, seja por seus críticos. Diante dessa realidade é que nos propusemos a resgatar o seu sentido a partir da filosofia da *práxis*, ou seja, da filosofia da transformação proposta e difundida por Marx e seus seguidores, entre eles, Antonio Gramsci.

Sabedores de que a filosofia é identificada historicamente com o pensamento crítico-reflexivo, buscamos afirmar, com Marx, que não basta interpretar a realidade, é preciso transformá-la. Nesse sentido, tal cidadania da *práxis*, nada mais é que a tentativa de demonstrar que não se ensina simplesmente a cidadania, isto é, a cidadania não pode ser reduzida à sua dimensão conceitual, formal e ideal. Ela tem, sobretudo, em sua historicidade, uma dimensão prática. Não se pode separar, portanto, o aspecto formal-legal dos direitos e deveres, do seu aspecto político-prático, efetivo e ativo concretamente.

É nesse sentido, também, que destacamos, com Gramsci, a ideia do homem ativo de massa, sujeito consciente de sua participação na história. É esse sujeito, na sua participação social, coletiva e não individualista ou egoístico-passional, que se torna também cidadão ativo. Não o cidadão que se conforma passivamente à ordem estabelecida, ao consenso da classe hegemônica, mas o cidadão que quer participar de modo ativo, consciente e autônomo da construção de um novo consenso, de uma nova hegemonia e de uma nova civilização. É o que poderíamos chamar, com Gramsci, de um “novo tipo de intelectual”, o “novo homem”, síntese do

homo faber com o *homo sapiens*, um homem integral em suas potencialidades humanas, sociais e históricas.

Diante desse quadro, o ensino de Filosofia, na acepção da filosofia da práxis, implica que os professores reconheçam a dimensão política da ciência, não apenas a epistemológica. Uma vez inserida na grade curricular do Ensino Médio, a filosofia deve assumir seu papel político, pois, como procuramos demonstrar, não existe neutralidade no ensino de quaisquer ciências e muito menos no da filosofia. O professor exerce uma função intelectual, quer queira quer não, seja consciente ou inconscientemente. Portanto, ao assumir conscientemente sua função intelectual, o professor de Filosofia estará também assumindo uma opção política consequente em favor da manutenção ou da superação do consenso vigente.

Ao optar pela filosofia da transformação, o professor estará fazendo uma escolha que representará seu alinhamento com a classe dominada, isto é, dos trabalhadores. Essa escolha deverá se refletir diretamente em sua prática docente e filosófica, no sentido de que deverá partir da realidade concreta em que vivem os alunos. Isso não significa, em hipótese alguma, escamotear a prática filosófica, oferecendo conteúdos pseudo-filosóficos sob o pretexto de contextualizá-los e articulá-los com a realidade dos alunos. Afinal, a filosofia tem seu próprio *corpus teórico*, isto é, uma tradição histórica que deve ser levada em consideração de modo vivo e atual, jamais de modo anacrônico e a-histórico.

Mas a que métodos e conteúdos recorrer? Acreditamos que é preciso não perder de vista o ensino dinâmico da disciplina e superar toda possível forma de dogmatismo, seja em termos de conteúdos, seja quanto aos métodos. É preciso avançar no sentido da crítica do que já está posto. Se a pluralidade metodológica e de posturas filosóficas é necessária para evitar o risco de engessar a filosofia em formas anacrônicas, cristalizadas e dogmáticas, também é importante que se proceda com radicalidade, coerência e ciência na construção de novos métodos que possibilitem uma relação pedagógica mais viva e mais intensa com a realidade e necessidades dos alunos.

Ao usar a expressão *cidadania da práxis* a intenção não era a de criar uma nova concepção da cidadania, o que nos parece já ter sido tentado várias vezes. A “práxis” não deve ser vista como um simples adjetivo ou predicado a mais, mas sim como uma “categoria” filosófica e política que empresta à cidadania um significado conceitual mais abrangente, histórico e dialético. A nossa pretensão é pensar a cidadania em outras bases, isto é, a partir do

materialismo histórico e dialético. Nessa perspectiva não atribuímos novidade alguma ao termo cidadania e nem se trata de uma nova e original reflexão, trata-se apenas de chamar a atenção para o problema da cidadania em uma nova chave de discussão: a chave marxista e, em particular, a gramsciana.

Mas, afinal, qual a relação entre o ensino de Filosofia e a questão da cidadania? A nossa intenção foi refletir criticamente sobre o papel do ensino de Filosofia a partir das atribuições que lhe foram dadas na LDBEN, isto é, contrapondo a este papel “oficial” um outro: o de preparar os alunos para um exercício não apenas crítico, mas também concreto da cidadania. Ora, como notamos e procuramos demonstrar ao longo dessa dissertação, a partir da análise da LDBEN e dos documentos legais que fundamentam e regulamentam o currículo do Ensino Médio e a disciplina de Filosofia, nem sempre esse objetivo voltado para o exercício crítico da cidadania poderá, necessariamente, se concretizar. Isso porque, a nosso ver, a cidadania não pode ser vista apenas em sua dimensão crítica, no sentido teórico, ou da consciência crítica. Ela é, também, sobretudo, prática. Ou seja, muitas vezes se fala em cidadania apenas na dimensão dos direitos e deveres, mas sem aprofundar o que seria isso exatamente. Pior, muitas vezes, existe um convite implícito para o conformismo social e para a passividade política, não se abrindo espaço para uma real contestação dessas duas dimensões da cidadania, dos direitos e deveres. O resultado, como procuramos demonstrar, é que a cidadania fica reduzida à mera formalidade. Qual seria então, o papel do ensino de Filosofia?

A filosofia da práxis, como vimos, busca realizar-se nas massas, pois, somente pode se tornar portadora da verdade revolucionária se for ao povo. É nesse sentido que o ensino de Filosofia pode adquirir um caráter também revolucionário, partilhando desse objetivo político de contato com os “simples”. Para tanto, a filosofia deve despir-se de todo e qualquer elitismo ou esoterismo hermenêutico para que possa tornar-se prática irradiada na sociedade por intermédio de sua presença na escola. Cabe ao ensino de Filosofia resgatar o valor do saber elaborado que transforma o próprio homem e este o mundo. Uma vez realizada essa aproximação entre a filosofia e homem simples, poderemos vislumbrar as possibilidades políticas de um ensino comprometido com a cidadania da práxis: uma cidadania que seja elemento vivo e histórico, praticada por homens e mulheres sujeitos autônomos de sua própria história.

O ensino de Filosofia, como acima referido, confunde-se com a história da própria filosofia. Por isso o ato didático-pedagógico de seu ensino-aprendizagem deve emanar dessa

história e de sua constante presença na história nas relações sociais entre dominadores e dominados, desde os gregos até os dias atuais. Tal ensino cumprirá sua tarefa revolucionária se não negar essa história, mas dela também participar tornando concreto o lema filosófico-político do jornal *Ordine Nuovo*, publicado por Gramsci e seus companheiros: “Apenas a verdade é revolucionária” (LÖWY, 2007, p. 137).

Cabe ao professor de Filosofia a tarefa político-pedagógica de tornar viva essa história da filosofia, demonstrar que não se trata de mais um inventário filológico ou hermenêutico das ideias filosóficas, como se fosse fruto de um espólio arcaico, antiquado e erudito dos homens do passado ou de toda a cultura humana passada, mas como conhecimento vivo, presente e sempre histórico. Conhecimento esse que, para não perder a sua dimensão política e filosófica, permanece espantando, incomodando e transformando os homens e a sociedade; permanece como centro de disputas e rivalidades históricas entre dominantes e dominados, conformados e rebelados, entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. A filosofia, por meio de seu ensino, permanece no centro das disputas pelo consenso dos homens e das classes sociais, na disputa pela hegemonia.

Para que se realize como uma prática de ensino realmente engajada na transformação dos estudantes em sujeitos históricos ativos, autônomos e independentes, o ensino de Filosofia deve estar vinculado às relações sociais concretas, nas quais devem ser buscados os problemas mais relevantes que serão objeto da reflexão filosófica em sala de aula e a partir dos quais serão selecionados da história da filosofia os conteúdos mais significativos a serem estudados no Ensino Médio.

Somente com o compromisso político real e consciente dos professores de Filosofia é que poderemos almejar a consecução de tais objetivos. O professor de Filosofia tem que estar ciente de que exerce uma função intelectual politicamente importante e que, por isso, tem também a tarefa de organizador das massas, uma vez que, por meio de seu trabalho na escola, de sua prática pedagógica, constitui-se como sujeito histórico que contribui, conscientemente ou não, para a manutenção da hegemonia da classe dominante ou para o seu questionamento, a sua superação, adotando uma prática pedagógica contra-hegemônica.

A cidadania da práxis, portanto, tem que ter essa dimensão crítica e política que admita a possibilidade de transformação da sociedade em todas as suas dimensões concretas e históricas. Não se trata, evidentemente, de transformar a sociedade pelas ideias, mas não esqueçamos as

palavras de Marx de que “a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas” (2005b, p. 151). O ensino de Filosofia pode, portanto, cumprir uma importante tarefa na luta pela transformação revolucionária da sociedade, proporcionando aos simples, pela mediação do professor, a apropriação do saber filosófico (a teoria) que lhes permita superar a concepção espontânea e fragmentada do mundo, característica do senso comum, e avançar na direção de uma consciência crítica e filosófica que os torne mais bem preparados para o enfrentamento da luta de classes.

Concluindo, acreditamos que o ensino de Filosofia convertido em práxis político-pedagógica e maciçamente difundido entre os “simples” por intermédio da escola pública pode contribuir significativamente para a construção dessa cidadania da práxis, que, no tempo oportuno, permita que os trabalhadores e as trabalhadoras frequentadores dessa escola se reconheçam como sujeitos e agentes históricos, “filósofos” e “intelectuais”, capazes de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio*: ambiguidades e contradições. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ANDERSON, Perry. *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1992.
- ARAÚJO, Almério Melquíades de. Mudanças curriculares no ensino técnico de São Paulo. In: Revista de Estudos Avançados, v. 15, n. 42, 2001, pp. 209-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a09.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2011.
- BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil - Subchefia Para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 ago. 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008*: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 30 jun. 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. (Coleção de Leis e Estatutos Brasileiros).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 14 fev. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 04, de 16 de agosto de 2006*. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB nº 38, de 7 de julho de 2006*. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. 133 p. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº. 15 de 01 de junho de 1998*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 03 de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BRASIL. Programa Das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD). *Educação: objetivo 2: atingir o ensino básico universal*. Belo Horizonte: PUC Minas/IDHS, 2004. 102 p. (Coleção de Estudos Temáticos sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da rede de laboratórios acadêmicos para acompanhamento dos objetivos de desenvolvimento do milênio). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/estudos/livro2_web.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2010.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 56 de 20. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2008.

BOTTOMORE, Tom. (Ed.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: *Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*, Ano 2, nº. 3, dezembro de 2005. 25 p. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.com.br>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

_____. *Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

DEBRUN, Michel. *Gramsci: Filosofia, política e bom senso*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília/São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998. Tradução: José Carlos Eufrázio. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 6 (1930-1932): Dos cadernos miscelâneos. In: _____. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Co-edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3. p. 223-259.

_____. Caderno 8 (1931-1932): Dos cadernos miscelâneos. In: _____. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Co-edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3. p. 271-289.

_____. Caderno 13 (1932-1934) – Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: _____. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Co-edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3. p. 11-109.

_____. Caderno 8 (1931-1932): Dos cadernos miscelâneos. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1. p. 250-255.

_____. Caderno 7 (1930-1931): Dos cadernos miscelâneos. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1. p. 235-250.

_____. Caderno 10 (1932-1935): A filosofia de Benedetto Croce. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1. p. 277-430.

_____. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao Estudo da Filosofia. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução,

Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1. p. 83-225.

_____. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2. p. 13-53.

_____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. *História da Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-47.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Os Pensadores*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21. ed. rev. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

JAEGGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. In: *Os pensadores*. Tradução de E. Jacy Monteiro. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 31-131.

LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís. SAVIANI, Dermeval (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. Sociedade civil e “terceiro setor: Apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 20, nº. 26. p. 75-100, jan./jun. 2008. p. 75-100.

_____. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. cap. 5, p.123-159.

_____. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. Uma nova filosofia para um novo Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, O. (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b. cap. 6, p. 94- 111.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005b.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, R. (Org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004b.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Para a crítica da economia política. In: *Os pensadores*. Tradução de Edgar Malagodi. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 101-257.

_____ e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELO, Adriana S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 115-133.

NIELSEN NETO, Henrique (Org.). *O ensino de Filosofia no 2º grau*. São Paulo/Rio de Janeiro: SOFIA/SEAF, 1986.

NEVES, L.M.W. ; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *História da Cidadania*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 159-169.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RIBEIRO, Wagner Costa Ribeiro. Em busca da qualidade de vida. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 399-417.

SANFELICE, J.L. A problemática do público e do privado na História da Educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C. e outros (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: Concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. cap. 10, p. 177-185.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). *Projeções populacionais*. Projeção de população residente em 1º de julho: total do Estado de São Paulo – 2009. São Paulo: SEADE, 2011. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/projpop/index.php>>. Acesso em 15 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Lei nº. 9.394/96*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Abrelivros, 1998. Promulgada em 20/12/1996. SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Parecer Nº. 343/2007*. São Paulo: CEE, 2007. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_343_07.htm>. Acesso em: 28 jun. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, 37ª ed., Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. *A nova Lei da Educação, LDB: Trajetórias, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. Prefácio à 5ª. Edição In: SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 5ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004b.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 13-24.

_____. *Do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Franklin Leopoldo. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, H. N.(org.). *O Ensino da Filosofia no Segundo Grau*. São Paulo: Sofia Editora; SEAF, 1986, p. 153-162.

SILVA, Maria A. *Intervenção e consentimento: A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVEIRA, Renê J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.

_____. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, S.; KOHAN, O. (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 129-148.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, M.C. Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-40.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORTORELLA, Aldo. *Vocabulário Gramsciano: hegemonia*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#hegemonia#hegemonia>>. Acesso em: 11 maio 2009.

VACCA, Giuseppe. *Vocabulário Gramsciano: guerra de posição e de movimento*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#guerra>>. Acesso em: 11 maio 2009.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1981.

WALDVOGEL, Bernadette Cunha; CAPASSI, Rosana. CENÁRIOS DA POPULAÇÃO PAULISTA: dos anos 90 ao futuro. *Revista São Paulo em Perspectiva*: Economia paulista, São Paulo, v. 13, n. 1-2, p. 186-195, jan./jun. 1999. Semestral. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v13n01-02/v13n01-02_17.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.