

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO: A FILOSOFIA POSSÍVEL NA ESCOLA IMPROVÁVEL

Cesar Mangolin¹
João Vieira Santos Filho²
Juliana Janaína Tavares Nóbrega³

Resumo

A história da Educação e da Filosofia por diversas vezes se confundem. A discussão e problematização dos contextos, interesses, processos e práticas educacionais são constantes nos discursos filosóficos, o que nos remete à relação direta entre política, filosofia e educação. O trabalho a seguir tem como fundamentação teórica na leitura de Althusser (1983), Baudelot; Establet (1971), Bourdieu (1982), Gallo (2011), Alves (2002), Saviani (1996), dentre outros autores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca promover o diálogo entre diferentes autores contemporâneos que viram na escola capitalista mera forma de reprodução de desigualdade social e econômica. Neste sentido, a inserção ou não da Filosofia como disciplina nas escolas representa um fator fundamentalmente relacionado a interesses ideológicos que, ao mesmo tempo pode subverter certa ordem, ao questionar estruturas e ideologias dominantes, mas também pode ser insignificante reprodução na/da estrutura escolar do capital.

Palavras-chave: escola capitalista, filosofia, crítica.

Introdução

A reflexão sobre política e educação: a filosofia possível na escola improvável é um discurso que procura anunciar algumas preocupações que designam uma possibilidade, cada vez mais presente, de uma educação gerida por uma escola ínsita numa perspectiva capitalista.

¹Graduado em Ciências Sociais pela Fundação Santo André e mestre em Educação pela Umesp. Doutorado em andamento em filosofia (Unicamp). Atualmente é professor da Unimes e Esamc - Santos em cursos de graduação e professor da pós-graduação lato sensu da Unifai e UMESP.

²Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Santos e mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. É professor titular do Governo do Estado de São Paulo, da Universidade Metropolitana de Santos, professor da Sociedade Visconde de São Leopoldo e professor assistente da Universidade Católica de Santos.

³ Bacharelado e Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Santos, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos. Atualmente é professora estável - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; coordenadora do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Metropolitana de Santos (EAD) e professora dos cursos de Licenciatura presenciais da mesma universidade.

Antes de encaminhar juízos de valores sobre o capital em si, busca-se neste artigo pensar com autores específicos que por meio de um discurso filosófico anunciam as contradições de uma escola com uma particular ideologia. A filosofia é imprescindível para a educação. A história também o é para a filosofia. Dois momentos que se prestam para elucidar idas e vindas do processo de inserção da filosofia na escola e da escola na construção de uma reflexão filosófica destituída do discurso profético, protetor. O percurso histórico põe em cena a educação brasileira e as várias propostas educativas encaminhadas por projetos, leis, reformas, adequações que, de alguma forma, veem a educação bem mais como meio e não como fim. Tal oferecimento dá ensejo a um dualismo que tende a fragilizar o ideário educativo, em particular no que diz respeito a escola pública. Não obstante, a exequibilidade da filosofia na escola brasileira é factível. Contudo, faz-se necessário estar atendo para que a filosofia não se torne um instrumento a serviço de interesses de ideologias veladas. Não é descabido lembrar Heidegger quando, fazendo referência à filosofia alerta:

A filosofia se acha necessariamente fora de seu tempo, por pertencer àquelas poucas coisas, cujo destino consiste em nunca poder nem dever encontrar ressonância imediata na atualidade. Onde tal parece ocorrer, onde uma filosofia se transforma em moda, é porque ou não há verdadeira filosofia ou uma verdadeira filosofia foi desvirtuada e absurda segundo propósitos alheios, para satisfazer às necessidades do tempo. (HEIDEGGER, 1966, p. 45-48)

A filosofia como possível na escola improvável não é o cuidado do que dá resultados imediatos, deve passar, entre outras coisas, pela autonomia do professor, não aquela autonomia restrita a sala de aula, mas a do crítico reflexivo das propostas *ad hoc* oriundas do universo ideológico produzido pelo Estado; há de ser uma filosofia que construa, a partir do conjunto dos recursos de sua atividade, produção e ação.

1. A descrença na escola capitalista (ou moderna?)

Ao longo do século XX alguns autores pensaram a relação entre escola, sociedade, política e ideologia formando o que chamamos de correntes críticas da educação.

Apresentaremos abaixo algumas das teses desses autores críticos da escola capitalista, que desnudam os fundamentos do ideário liberal individualista da educação como equalizadora de oportunidades e que torna a educação formal (escolar) fundamental para a reprodução das formações sociais capitalistas.

Um dos princípios fundamentais e singulares do Direito burguês é a igualdade jurídica, ou seja, todos os cidadãos são iguais perante a lei. É singular porque é uma inovação perante as demais formas de organização social existentes historicamente. Comparando essa igualdade jurídica do capitalismo com o modo de produção feudal, percebe-se que, no feudalismo, os *desiguais eram tratados desigualmente*, ou seja, não havia nada que colocasse em pé de igualdade a nobreza e os servos. É o mesmo que dizer que *no capitalismo os desiguais são tratados igualmente*, ou seja, classes, grupos, pessoas que vivem em condições totalmente diferenciadas são diluídos na figura ideológica do indivíduo e são tratados como iguais perante a lei. Mas essa *igualdade é apenas formal*, ou seja, não é sócio-econômica.

Ideologicamente, portanto, a sociedade burguesa se apresenta como uma *sociedade aberta*, ou seja, composta por indivíduos singulares que podem “subir” ou “descer” na escala social, sendo decisivos para isso apenas os seus esforços, os seus méritos pessoais. As diferenças e desigualdades de origem (sociais, econômicas, geográficas etc.) podem ser suplantadas por um *instrumento* ao qual todos, sem exceção, devem ter acesso e através do qual todos possam desenvolver suas habilidades. Um *instrumento* capaz *equalizar* as oportunidades, neutralizando as diferenças de origem de cada um e colocando todos em igualdade de condições para utilizar ao máximo suas aptidões. Qual seria esse *instrumento* destinado para a equalização de oportunidades de todos os indivíduos? *A escola*.

A educação formal assume, portanto, um papel central nas sociedades capitalistas por dois motivos principais: primeiro, porque se torna o instrumento através do qual todos os indivíduos desenvolvem suas potencialidades, reconhecem suas aptidões e colocam-se, como iguais, para o prosseguimento da vida, para o mercado de trabalho; segundo, porque, não havendo na sociedade capitalista espaço para discursos que permitam justificar as

desigualdades sociais, a escola passa a ser uma ferramenta interessante para se lançar às costas dos indivíduos a responsabilidade por serem mal sucedidos.

O segundo motivo merece maiores explicações: nas formas anteriores de organização social divididas em classes, sempre houve um recurso ideológico para justificar as desigualdades sociais: as castas, um direito natural e divino etc. No feudalismo, por exemplo, pregava-se o direito natural e divino de superioridade da nobreza sobre os servos. Tal discurso era sustentado pela Igreja, que, assim, respaldava as desigualdades sociais e a exploração dos servos pelos nobres. Esse é o efeito e o papel da ideologia: em lugar de aparecer nas relações sociais de produção objetivas, as desigualdades sociais são pulverizadas numa suposta vontade ou desígnio divino. A burguesia em ascensão, em sua luta contra a nobreza feudal, não poderia assumir o mesmo discurso: nesse caso são as ideias de indivíduo, de liberdade e igualdade individuais que vão ganhando e tomando o terreno das representações deturpadas da realidade. No capitalismo, escola vai assumindo papel similar ao da Igreja na Idade Média: novamente, o papel e o efeito da ideologia, colocando fora das relações sociais de produção a explicação das desigualdades sociais e da exploração de classe. Isso pode ser verificado a partir de dois argumentos muito comuns do nosso tempo: o primeiro é aquele que atribui à universalização do acesso à educação formal de “qualidade” a solução para todos os problemas sociais; outro, derivado desse, é aquele que faz com que a escola justifique as desigualdades sociais, afinal, dá oportunidades iguais a todos, mas nem todos sabem aproveitá-las, ou as aproveitam de maneiras diferentes de acordo com seu empenho e mérito pessoal, o que explicaria a distribuição também de maneiras diferentes e desiguais dos indivíduos na divisão social do trabalho.

Com isso adentramos o terreno da crítica à escola capitalista: vamos percorrer os argumentos principais de pelo menos três enfoques sobre o tema e cinco autores franceses: Louis Althusser e a escola como aparelho ideológico do Estado; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron e a reprodução das desigualdades sociais através da escola; Christian Baudelot e Roger Establet, que criticam o mito da escola única.

1.1. Althusser e a escola como aparelho ideológico de Estado

Louis Althusser parte da constatação de que Marx e Lênin teriam tratado o Estado apenas como um aparelho repressivo: a existência de um aparelho jurídico, de prisões, de um aparato de homens armados, todos com a missão de manter a ordem. O Estado, na teoria marxista, não é uma entidade imparcial que tem a obrigação de zelar pelo bem comum: o Estado é classista, é a maneira de dar formas organizacionais, jurídicas e políticas correspondentes a um novo modo de produção, correspondentes aos interesses da nova classe dominante. O Estado capitalista, portanto, tem duas grandes funções na análise dos marxistas: a de reproduzir a ordem existente (ou seja, criar as condições necessárias para que ocorra a reprodução do próprio sistema) e a de frustrar a organização política das demais classes.

O aparelho repressivo do Estado age, portanto, através da violência. Mas, somente a repressão consegue manter a ordem estabelecida? Ou ainda: vivemos sob violenta repressão por todo o tempo? Ora, se não vivemos sob forte e aberta repressão durante todo o tempo, repressão que obrigaria as pessoas, contra a própria vontade, a tomar determinadas decisões e executar determinadas tarefas, significa que outro conjunto de aparelhos precisa existir, aparelhos que não tenham como característica principal a repressão. São aqueles aparelhos cuja peculiaridade é sua função ideológica. O que Althusser chama de *aparelhos ideológicos do Estado (AIE)*.

Os AIE também são, portanto, instrumentos de reprodução das relações sociais de produção. Cada AIE absorve e transmite, por sua especificidade, a ideologia da classe dominante. Os AIE não são restritos ao aparelho do Estado: instituições privadas ou fora do âmbito específico do Estado são AIE, como a família, a religião, a escola, os sindicatos, os meios de comunicação de massa etc.

Para Althusser, assim como a Igreja foi o principal AIE durante a Idade Média e na manutenção da ordem feudal, a escola passa a ser o principal AIE das formações sociais capitalistas. Vale ler do próprio Althusser como a escola cumpre seu papel de AIE principal nas formações capitalistas:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação física, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na ‘produção’: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são ‘leigos’ convictos). Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência ‘profissional’, ‘moral’, ‘cívica’, ‘nacional’ e apolítica altamente ‘desenvolvida’); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as ‘relações humanas’), de agentes de repressão (saber comandar, fazer-se obedecer ‘sem discussão’, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com o respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia quer convêm, com as ênfases na moral, na virtude, na ‘transcendência’, na nação, no papel da França no mundo etc.) (ALTHUSSER, 1983, p.79-80).

Althusser reconhece que outros aparelhos ideológicos também competem para a inculcação da ideologia dominante, mas nenhum deles dispõe de tanto tempo e durante tantos anos da audiência de quase totalidade das populações dos países capitalistas.

Com relação aos professores, o autor reconhece que existem alguns “heróis” que tentam combater essa função da escola, mas que a maioria acaba por entregar-se, de bom grado, e com “devotamento” à sua atividade, auxiliando na representação ideológica da escola como “natural”, indispensável e “benfazeja”, assim como a “Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos” (ALTHUSSER, 1983, p.81).

Claro que no século XXI, com a massificação dos meios de comunicação eletrônicos, outros “aparelhos” podem tomar o lugar de aparelho dominante, ou mesmo dividir com a escola esse espaço. Tal observação pode abrir, inclusive, novas perspectivas de pesquisa,

como, por exemplo, ligar a decadência da escola da atualidade à possibilidade dessa mutação de dominância entre os aparelhos ideológicos.

1.2. Escola e dominação em Bourdieu: as diferenças transformadas em desigualdade

Para Bourdieu e Passeron, a escola exerce a função de auxiliar e reprodução da sociedade burguesa e de legitimar as desigualdades sociais. O papel da escola é duplo: faz com que as classes inferiores reconheçam a cultura da classe dominante como a única legítima e, ao mesmo tempo, marginaliza culturalmente essa mesma classe (cf. SAES, 2007).

Segundo Bourdieu e Passeron:

Não podendo invocar o direito do sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da natureza, arma outrora dirigida contra a ‘distinção nobiliárquica’, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos. A idéia contra a natureza de uma cultura de nascimento supõe e produz a cegueira face às funções da instituição escolar que assegura a rentabilidade do capital e legitima a sua transmissão dissimulando ao mesmo tempo em que preenche essa função. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.218)

A escola cumpre a tarefa de dissimular as desigualdades sociais através de uma série de violências simbólicas, cujo núcleo principal está na teoria do capital cultural. Ao entrar na escola os filhos das famílias mais abastadas e os filhos das famílias de trabalhadores são separados por um processo que integra os primeiros e desloca os segundos. Isso ocorre porque a escola adota um discurso e uma organização voltada para um público com determinado acúmulo de conhecimento prévio, inclusive o da língua tida como culta. Os filhos das famílias mais abastadas têm acesso a uma quantidade enorme de informações obtidas através de viagens, de eventos culturais, do próprio meio no qual nasceram e através das pessoas com as

quais convivem etc. Tais conhecimentos prévios, que continuam durante a vida escolar, são chamados por Bourdieu e Passeron de capital cultural, ou seja, um investimento que torna a vida desses estudantes mais “tranqüila” dentro do aparelho escolar e lhes permite uma longa trajetória educacional. Os filhos das camadas mais pobres da população, que não possuem a cultura tomada como única e legítima pela escola, sofrem as piores dificuldades no processo escolar e tendem a trajetórias educacionais mais curtas. Longe, portanto, do discurso liberal, a escola é, para Bourdieu, exatamente o instrumento de manutenção das desigualdades sociais.

Existem dentro da escola pelo menos duas ideologias principais que são incorporadas particularmente pelo corpo docente: a ideologia do dom e a ideologia do mérito. A função dessas ideologias seria a de dissimular o melhor aproveitamento de um grupo em relação a outro. Os professores, verdadeiros agentes da marginalização das classes mais pobres, ainda que inconscientes, são, para Bourdieu e Passeron, os representantes das classes médias e promovem

[...] por meio de práticas pedagógicas de cunho elitista, a valorização relativa dos trabalhadores não-manuais. Essas práticas são recobertas pela ideologia do mérito, que apresenta a escola como um espaço de reconhecimento dos esforços pessoais. Impregnado dessa ideologia, o professor se vê, ele próprio, como detentor de um elevado mérito pessoal, que o credencia para o exercício da profissão docente e como agente do reconhecimento dos méritos pessoais dos alunos (SAES, 2007, p.112).

Já a ideologia do dom está presente no imaginário dos professores que, por vezes, “sentem-se portadores de um carisma singular, e supõem que, no seu trabalho pedagógico manifesta-se uma inspiração de origem algo obscura, capaz de multiplicar a eficácia de toda ação de transmissão de conhecimentos” (SAES, 2007, p.113).

Para entender o papel na educação dos setores médios para Bourdieu é preciso sucintamente pensar nos caminhos da escolarização que as classes sociais percorrem: tanto a burguesia quanto os trabalhadores manuais optariam por uma trajetória educacional eventual. Para os filhos dos burgueses interessaria o aprendizado no trabalho do negócio familiar, ou da administração de empresas, aprendizado este que se realizaria *in loco* e na prática, não na escola. Para eles, portanto, uma trajetória escolar longa, chegando ao ensino superior e à pós-

graduação, seria eventual e, no caso de ocorrer, teria como principal objetivo ampliar a teia de relações sociais entre iguais, do que propriamente o acúmulo de conhecimento, o que faz com que os filhos da burguesia optem, no geral, pelo ensino privado e em instituições voltadas para um público elitizado. Já os filhos das camadas mais pobres teriam como objetivo a ocupação imediata para o auxílio na renda da família, ficando a educação escolar relegada a segundo plano nas prioridades familiares, sendo sua trajetória mais longa também eventual. A educação traria o que Luiz Antonio Cunha chamou de custos indiretos da educação (CUNHA, 1977), ou seja, além dos custos diretos (material, uniformes etc), a família deixaria de obter, por causa do tempo despendido na escola, uma renda proveniente do trabalho desse estudante.

Portanto, é aos setores médios da sociedade que a educação teria uma importância muito maior. Para eles, a condição de manutenção como trabalhadores não-manuais se dá através da obtenção de certificação escolar, o que não é de todo fundamental para os trabalhadores manuais e para os filhos da burguesia. Para Bourdieu, portanto, cabe aos setores médios a dominância do sistema educacional, ainda que ele sirva para a manutenção e reprodução da ordem burguesa.

1.3. Christian Baudelot, Roger Establet e a crítica ao mito da escola única.

Podemos dividir as contribuições de Baudelot e Establet em três partes: a crítica ao mito da escola única; o desvendamento da divisão das redes de ensino; o papel da escola capitalista. Embora fazendo referência ao sistema de ensino francês, o livro de Baudelot e Establet permite que façamos boas reflexões também sobre a realidade brasileira e generalizações sobre a escola capitalista.

Baudelot e Establet fazem a crítica ao mito da escola única, que seria responsável pela formação de todos os estudantes. Tal escola seria a responsável por uma instrução desigual, que faria com que grande parte desses estudantes a abandonassem durante o percurso, fazendo com que apenas um pequeno grupo persistisse até o final do processo, ou seja, até o ensino superior.

Criticando Bourdieu por não ter rompido com o mito da escola única, Baudelot e Establet demonstram que, além da inculcação ideológica, há uma divisão da escola e dos estudantes, pondo fim ao mito da escola única e unificadora.

Os autores descobrem que é a escola primária quem separa em duas redes distintas a escolarização dos estudantes: uma que se destina ao secundário-superior (SS) e outra ao primário-profissional (PP).

A escola primária opera duas formas essenciais de divisão: primeiro ela estabelece um critério de avaliação do aproveitamento dos estudantes, através do qual os filhos de camponeses e dos demais trabalhadores estão, sempre, atrasados. São criadas salas especiais, ou escolas especiais, para estudantes que estão com aproveitamento baixo, com a utilização de métodos e materiais bastante inferiores em relação aos que prosseguem no ciclo normal, filhos das camadas mais abastadas, majoritariamente.

A segunda divisão ocorre no final do primário, quando o aproveitamento escolar serve de base para o prosseguimento nos estudos, colocando novamente os filhos dos trabalhadores em situação inferior: a maioria deles, levada por esse processo à rede primário-profissional, ou seja, chegando a um curso técnico-profissionalizante e abandonando a trajetória escolar. Aos filhos das camadas mais abastadas da população resta a rede SS, possibilitando que cheguem ao ensino superior, através de um processo seletivo bastante rigoroso. Os autores não negam a possibilidade de que filhos dos trabalhadores alcancem a rede SS e que filhos da burguesia fiquem da rede PP: tal fato é necessário exatamente para servir de razão para o discurso ideológico da possibilidade de mobilidade social e de legitimação do sistema.

A escola capitalista, portanto, divide os estudantes não por aptidão, por mérito pessoal, por qualidades etc., mas os distribui pela sociedade de acordo com a necessidade da divisão social do trabalho, ou seja, conduz os estudantes de acordo com as necessidades de trabalhadores manuais, de quadros inferiores, médios e superiores exigidos para a reprodução das relações capitalistas de produção.

A transmissão ideológica, ou seja, a inculcação da ideologia da classe dominante ocorre e é fundamental, na análise de Baudelot e Establet, mas não é uma exibição ou a inculcação de uma mesma forma dessa ideologia.

A rede SS visa formar os intérpretes ativos da ideologia burguesa, enquanto que a rede PP não procura mais que submeter brutalmente os futuros proletários à ideologia dominante. (...) As duas formas de inculcação da mesma ideologia tendem a fabricar dois produtos ideológicos distintos: de um lado, o burguês inconsciente de sê-lo (com suas diferentes máscaras: o homem superior, o homem culto, o ser de elite, o homem honesto, o sábio, o humanista, o artista...), de outro, o trabalhador pequeno-burguês.” (tradução nossa) (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971, p. 168-169).

Para os dois autores, portanto, a ideologia burguesa é transmitida de maneiras diversas para os estudantes das duas redes distintas: para os estudantes da rede SS a tendência é a da valorização de aspectos morais e de distinção pelo conhecimento (conforme o exemplo das “máscaras”), para ocultar seu verdadeiro papel como quadros dirigentes na sociedade; para os estudantes da rede PP resta a transmissão da ideologia pequeno-burguesa, com seus traços individualizantes e seu constante sonho de ascensão social.

Poderíamos pensar nesses termos as diferentes redes da educação formal no Brasil, desde a clássica divisão da rede pública e privada (que se inverte em termos de classes e frações de classe da Educação Básica para a Superior). Podemos ainda acrescentar às contribuições de Baudelot e Establet, fortemente influenciados por Althusser, o conceito de exclusão prorrogada, de Bourdieu, e entendermos que a distinção e destinação dos estudantes se estendem hoje até ao ensino superior, dividido em cursos e universidades blindados ao acesso popular e uma ampla rede privada e de diplomação em massa que apenas relega essas parcelas da população aos mesmos postos de trabalho que antes não exigiam certificação escolar superior, apenas estendendo ou prorrogando através de uma trajetória escolar longa o mesmo processo de exclusão.⁴

4 O tema foi melhor desenvolvido com a inclusão do conceito de “sobrecertificação” em MANGOLIN, Cesar. **Sobrecertificação e expansão: o ensino superior brasileiro e a exclusão prorrogada de Pierre Bourdieu.** *Educere et Educare*, v. 6, p. 133-147, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewArticle/5099>. Acesso: 14/04/2016

É atuando nessas dilemas e contradições da escola capitalista que devemos pensar as possibilidades, os limites e os mitos da disciplina de filosofia dentro do aparelho escolar.

2. O percurso histórico, político e ideológico da filosofia na educação brasileira ⁵

Analisando momentos diferentes da história do Brasil, podemos contextualizar os percursos ideológicos pelos quais passou a disciplina de filosofia e as diversas concepções sobre a educação formal, que em grande parte esteve (ou ainda está?) voltada aos interesses elitistas e de reprodução da ordem e ao consequente descaso pela educação popular de qualidade, como afirma Saviani:

[...] o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas e manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (SAVIANI, 1996, p.6).

A educação nunca foi para igualdade em nosso país, e certamente existe uma consciência deste não ser. O pensamento crítico sugerido pela filosofia foi privilégio de poucos, mesmo quando a disciplina esteve presente na educação básica pública, o que, por outro lado, trouxe também o aspecto de que a disciplina era a única responsável pela formação crítica e cidadã, embora fosse ora afirmada, ora negada nos discursos políticos e ideológicos.

⁵ Os itens 1 e 3 do artigo estão desenvolvidos mais amplamente em NÓBREGA, Juliana Janaina Tavares.

Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade a distância: o projeto Redefor. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISANTOS. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1101/2/Juliana%20Janaina%20T.%20Nobrega.pdf> Acesso em 12/05/2016.

A história da Filosofia na educação no Brasil remonta ao período jesuítico, à primeira experiência pedagógica formal no país, sob forte influência portuguesa, cuja implantação deu-se pela Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola (antigo militar). Os seus moldes e normas estavam sistematizados no *Ratio Studiorum* (Plano de estudos). A educação jesuítica na colônia tinha por objetivo a catequese dos índios e a formação inicial dos filhos de senhores de terra, cujos estudos continuariam na Europa. O estudo da filosofia no período jesuítico foi, por um lado, elitista e livresco, com o intuito de reproduzir ideias e demonstrar cultura e *status* social e, por outro, uma forma de doutrinação e disseminação dos dogmas cristãos trazidos pela metrópole portuguesa.

O que seguiu na história foi a reforma empreendida pelo marquês de Pombal, sob influência das ideias iluministas, sendo que a Reforma Pombalina expulsou os jesuítas de Portugal e da colônia, com o argumento de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao Estado civil e não à Igreja. Ao mesmo tempo começavam a chegar ao Brasil as ideias modernas francesas, como igualdade, liberdade e a crítica da fé e das convicções tradicionais e dogmáticas.

A tentativa de uma proposta educativa para o Brasil Colônia se deu com a reativação do Seminário de Olinda, em 1800, por Azevedo Coutinho (ALVES, 2002). Nesse período foi organizado o curso de filosofia do Seminário de Olinda, sob o ideário do “filósofo naturalista” (os cientistas da época), já que a filosofia nesse período era compreendida como “ciência natural”, numa perspectiva pragmática e utilitária. (ALVES, 2002).

Em 1808, com a vinda de Dom João VI para o Brasil e a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, abriram-se as portas para o comércio mundial, e para as novas ideias que passaram a prevalecer na vida da Colônia. Foram criados novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar o país. Os negócios e nova realidade exigiam uma expansão da educação. O ensino da filosofia voltou-se para a formação profissional, deixando de ser um ensino propedêutico que visava à formação sacerdotal e à propagação da fé cristã.

Porém, o ensino escolar manteve os moldes e preceitos da reforma pombalina, predominantemente estatal e religioso, funcionando em estabelecimentos isolados. Somente após a Independência (1822) deu-se início a significativas transformações na estrutura escolar, instituindo-se a separação dos setores estatal (secular) e particular de ensino (religioso e secular). Foram criados “preparatórios” e “exames parcelados”, que eram exigidos para o acesso ao ensino superior e que serviam de alternativa para aqueles que quisessem matricular-se, mas não haviam cursado aulas avulsas em escolas secundárias. Nesse período, a Filosofia passou a ser obrigatória na educação escolar.

A educação no Império foi marcada, principalmente, pelo positivismo de Comte, o que se refletiu não apenas no ensino da Filosofia, mas também na própria organização da estrutura de ensino, que passou a valorizar a divisão e especificidade entre as ciências.

O fato de o Novo Regime instituído em 1889, a República, estar arraigado a ideias positivistas e liberais, suscitou críticas sobre o ensino da filosofia, já que estava identificada com a ideologia do antigo regime, com a Igreja e com a Monarquia, com o ensino tomista-aristotélico e livresco. A filosofia teve seu papel duramente contestado na formação dos novos quadros dirigentes desejados pelos republicanos, posto que era necessário “formar uma nova elite para um novo Estado” (cf. ALVES, 2002, p.25).

A educação escolar pública passou a ser de fato laica e tornou-se instrumento ideológico do rompimento do Estado com a Monarquia e a Igreja; foi responsável pela construção de princípios e valores necessários à sustentação e à manutenção do novo modelo político que se instaurava no país. Durante a Primeira República vigorou o movimento conhecido como *entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*, que “consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos, difundindo a crença na escolarização como o motor da história” (ALVES, 2002, p.26), característica dos ideais positivistas, cujo papel remonta à aceleração histórica de uma sociedade, mas que refletiu, na prática, numa resolução de problemas da elite e não do povo. Os padrões de ensino objetivavam o encaminhamento dos jovens para os cursos superiores,

com vistas à composição da elite de letrados em nosso país, o que representava menos de 10% da população.

Tal período foi de reformas na educação, como o decreto 981, de 8 de novembro de 1890, através do qual Benjamin Constant, dentre outras mudanças, propôs a alteração do currículo do Ginásio Nacional, redistribuindo as disciplinas por séries, conforme a hierarquia das ciências de Augusto Comte. Pela primeira vez a filosofia ficou ausente do currículo como disciplina escolar, longe de representar o espírito científico e o princípio da utilidade defendidos como ferramentas para o progresso do ideal positivista motor da República (ALVES, 2002).

Pode-se dizer que, a partir de então, dá-se início ao processo de idas e vindas da Filosofia no ensino secundário, condicionada ao dogma do dia, ao paradigma político e ideológico, ora visto com o “espírito literário” (um currículo humanístico, literário e enciclopédico), ora com o “espírito científico” (um currículo mais científico e prático que dispensa a Filosofia), conforme ocorreu na primeira metade do século XX.

A Filosofia retorna em 1901 com a Reforma Eptácio Pessoa, acentuando o espírito literário; mas, em 1911, a terceira reforma republicana (Reforma Rivadávia Corrêa) torna a retirar a filosofia do currículo, tendo em vista uma organização mais prática dos programas do Colégio Pedro II; em 1915, na Reforma de Carlos Maximiliano, a filosofia passou a ter um caráter facultativo, já que o ensino médio começou a ser visto como um processo preparatório para o vestibular. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz retoma o objetivo de o ensino secundário estar voltado para a preparação para a vida, passando a formação a ser dividida em seis séries, sendo que no 5º e 6º anos incluiu-se a disciplina de filosofia como matéria obrigatória, com foco nos conteúdos de história da filosofia. Mas o processo de indefinição da disciplina no currículo secundário não se finda com tal reforma: continua inconstante em todos os anos da República.

A Revolução de 1930 destruiu o monopólio do poder das oligarquias e criou condições para a expansão do capitalismo no Brasil, ampliando o horizonte cultural e, em particular, do ensino. Isso foi possível por meio da pressão de segmentos organizados da sociedade. Mas, no

plano estrutural e pedagógico, vigorou ainda a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola do período da Primeira República. Tal herança cultural se consolidou principalmente nas reformas educacionais até o final do século XX: Francisco Campos (1932); Gustavo Capanema (1942); as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024/61, lei n. 5.692/71 e lei n. 9.394/96), sendo que a última deu abertura para o retorno mais efetivo da filosofia ao currículo do ensino médio (GALLO; KOHAN, 2000).

A lei 4.024, de 1961, descentralizou o ensino e possibilitou às escolas optar por diferentes currículos, e ainda que a estrutura tenha permanecido, existiam quatro opções de currículo no colegial, com cinco disciplinas indicadas como obrigatórias: a filosofia aparece entre as disciplinas optativas, perdendo o caráter de obrigatoriedade de outrora (ALVES, 2002).

Foi a partir do golpe militar de 1964 que se iniciou um processo de supressão da disciplina nos currículos escolares. O que ocorre é a extinção do curso de Filosofia no colegial e seu completo desprestígio na universidade. Isso se dá no ano de 1971, com a lei nº 5692, mas desde 1968 professores, associações e instituições adeptos à filosofia foram cassados e perseguidos. Assim, a filosofia passou a ter cada vez menos importância nesse contexto, já que não atingia aos objetivos de formação tecnicista (formação de mão-de-obra qualificada e barata para atender as empresas multinacionais em expansão), e, por outro lado, se contrapunha à chamada Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), que promovia a implementação do desenvolvimento do capitalismo com o máximo de segurança, como forma de progresso do país. Doutrina ideológica que justificou diversas ações violentas contra cidadãos e que, na prática, passou a ser a segurança de uma classe, um governo (ALVES, 2002).

Com a Lei 5.692/71, o ensino de filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído pelos componentes de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, no Ensino Básico, e Estudo dos Problemas Brasileiros, nos cursos superiores. Uma nova estrutura para o ensino secundário é proposta com o objetivo de profissionalização compulsória no então 2º grau, visando atender às necessidades econômicas (mão-de-obra

qualificada e de baixo custo) e ideológicas (DSND) que vigoravam no período ditatorial. Houve a divisão de um *núcleo comum* de estudos fixado pelo Conselho Federal de Educação, e a *parte diversificada*, a ser estruturada pelos Estados, conforme a necessidade local. Teoricamente, a filosofia poderia ser integrada na parte diversificada, mas na prática isso pouco ou nunca acontecia (GALLO, 2000).

Vale ressaltar no decorrer da história da disciplina Filosofia, muitas vezes fora simples reprodução livresca de conceitos prontos, advindos de fora do país (repleto de suas ideologias), que representava mais um *status* social do que consciência crítica. “A Filosofia constituiu-se como acrílica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras” (MAZAI, RIBAS, 2001, p.12). Mesmo assim, a doutrina do regime militar achou por bem livrar-se dessa possibilidade questionadora de compreensão da realidade.

Em 1975 começam os movimentos, cuja principal reivindicação era o retorno da Filosofia ao currículo escolar, tendo como marco a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, fruto do encontro realizado no Rio de Janeiro com filósofos de vários Estados e que mais tarde deu origem à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), espaço articulado para discussão de ideias e estudos sem a vigilância do regime militar, e que passou a organizar encontros, atividades e publicações em parcerias com outras entidades nacionais.

A proposta era de inclusão da filosofia nos currículos, mas uma filosofia crítica e questionadora do contexto histórico, político e social vivido e não a mera importação das ideias europeias ou norte-americanas vigentes.

Em 1980 ocorre a reintrodução da disciplina de filosofia no Rio de Janeiro com o título de Noções de Filosofia, pelo parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro, a critério do governo e de acordo com o Estado de Segurança Nacional, devendo ser seus conteúdos objeto de análise e de controle.

Em nível federal, a promulgação da Lei no 7.044/82, substituiu o disposto na lei n. 5.692/71 acerca do 2º grau como “profissionalização compulsória” para a expressão “preparação para o trabalho”, abrindo portas para a inserção da disciplina de filosofia como

optativa a ser considerada na parte diversificada do currículo conforme os novos moldes de formação que propunham os Estados. Mas ainda ficava a critério das escolas a escolha ou não por esse componente curricular.

Porém, o retorno da filosofia, então, serviu como retórica demagógica para a manutenção do poder no processo político de transição para a democracia e tal inserção acabou por enfraquecer a manifestação dos movimentos pela Filosofia no 2º grau, já que, de alguma maneira, isso já havia acontecido (ALVES, 2002).

Novos movimentos surgiram na criação de associações direcionadas à pesquisa e extensão em filosofia, a saber, a ANPOF (Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia) e, em 1983, o III ENDEF (Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia), realizado em Santos/ SP.

A inércia se uniu ao “mal estar” que se colocou com a proposta de inclusão da filosofia na Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. No Art. 36, § 1o, Inciso III, indica: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A proposta diz respeito à inclusão de conteúdos filosóficos. Tal premissa legal serviu de argumento (ainda que falacioso) aos que protestavam pela presença da filosofia na educação escolar e concomitantemente àqueles que acreditam ser mesmo desnecessária a formação filosófica na Educação Básica.

Em 1997, contudo, uma conquista mais significativa começou a ganhar corpo legal, quando o então Deputado Federal Padre Roque (PT-PR) propôs o Projeto de Lei complementar nº 3.178/97, que apresentava modificações na LDB nº 9.394/96, em que previa a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do Ensino Médio como obrigatórias. O projeto foi aprovado pela Câmara e pelo Senado Federal no ano de 2001, mas vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, argumentando incapacidade orçamentária dos Estados e carência de professores para trabalhar na área.

Somente cinco anos mais tarde, com o Parecer CNE/CEB 38/2006, começou novamente a se efetivar a inclusão da disciplina de filosofia.

Em 2008, o deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA) elaborou o Projeto de Lei Complementar 00004/2008, alterando o Artigo 36, parágrafo 1, inciso III, da LDB, revogado pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tornando obrigatórias no currículo do Ensino Médio, as disciplinas de filosofia e sociologia.

É, sem dúvida, relevante o resultado positivo do amplo movimento que reivindicou a introdução da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, um grande avanço após esse percurso histórico brevemente exposto aqui. Porém, a determinação formal (jurídica) da presença da filosofia na educação formal não resolve totalmente seus problemas: há uma série de contradições envolvendo a disposição crítica da filosofia e os limites e objetivos da escola capitalista. Essas contradições e dilemas serão pensados no próximo item diretamente.

3. Filosofia possível na escola improvável: a Filosofia dentro dos muros da escola brasileira

Segundo Ghedin (2009, p.38), uma das grandes tarefas da filosofia do presente é “superar a despolitização suscitada pela técnica e pela ciência como formas ideológicas que imprimem uma lógica perversa de desumanização”. E tal despolitização, de fundo ideológico, “só poderá ser vencida por um processo de politização, efetivado com a mobilização de diversos setores organizados da sociedade, conjuntura em que a filosofia e seu ensino no espaço escolar desempenham papel relevante” (p.38). Com a filosofia presente como disciplina no contexto escolar, sua ação pode ser mais efetiva neste processo, como nos aponta Severino:

Ora, todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou práticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico. De um lado, enquanto derivadas da atuação da consciência, podem estar incorporando suas representações falseadas e falseadoras; de outro lado, enquanto vinculadas à prática social, podem estar ocultando relações de dominação e situações de alienação. A educação não é mais vista hoje como o lugar da neutralidade e da inocência: ao contrário, ela é um dos lugares mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo

sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica [...] Deste ponto de vista, a consciência filosófica é a mediação para uma contínua e atenta vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional (SEVERINO, 1990, p.24).

Compreendendo a educação como um processo de formação e interesses ideológicos, a filosofia tem um papel fundamental como vigilante deste poder implícito presente na educação. Por outro lado, como em qualquer outro período histórico vivenciado, a filosofia e sua presença no Ensino Médio hoje representam um movimento ideológico e político contextualizado, que pode ser mudado a qualquer momento (como o foi diversas vezes), mas é através do próprio conhecimento filosófico, questionador do saber e do poder é que podemos compreender e agir de forma mais consciente e crítica sobre a realidade que nos cerca, o que não se pode é voltar à proposta alienante e reprodutora de conhecimentos estáticos e acabados, ou “concepções de verdades absolutas que inviabilizam o processo de ação e reflexão do homem sobre o mundo e sobre sua própria existência” (GALLO; KHOHAN 2000, p.29).

Para isso, há que se compreender o real papel da filosofia na formação dos sujeitos e nas propostas para o ensino para os jovens do Ensino Médio, já que a utilidade da filosofia, o “para que serve” estaria longe das menções utilitaristas das necessidades imediatas da sobrevivência ou da vantagem, mas certamente representa um processo de pensamento que acarretará em transformações epistemológicas fundamentais para uma vida refletida.

O ponto de partida da filosofia é o que damos o nome de problema; algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, sim. E, são justamente os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência que movem a filosofia. Não sendo o problema em si filosófico ou não, mas a atitude que o homem toma perante ele (SAVIANI, 1996).

Nesse sentido, segundo Saviani (1996, p.16):

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta: eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma

atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão. (SAVIANI, 1996, p.16).

A filosofia enquanto atitude, que vai além do conhecimento histórico de conteúdos, mas que dele necessita para melhor compreensão e possibilidade de transformação de si e do mundo, representada por uma problematização e intervenção da e na realidade. O que pensada nos adventos da educação e formação de educandos nos remete à concepção descrita por Ghedin (2009, p.26,27):

Filosofia é o resultado de um processo que, problematizado, sistematizado e sintetizado, evidencia-se como disciplina ensinada na sua práxis cotidiana na escola. [...] Ademais, saliento a especificidade do filosofar no processo de ensino de Filosofia, em que a atividade filosófica aparece como uma tentativa de desmistificação dos falsos sentidos e dos falsos significados do mundo impostos pela ideologia. [...] Assim, sustento que a Filosofia, como atividade reflexiva, pode ser uma arma contra a alienação.

Por tal empreendimento na educação, o desvelamento ideológico e atitude crítica devem ser constantes para a reflexão filosófica e prática pedagógica. O que trazem consigo a questão do “por quê?”, por que ensinar a Filosofia no Ensino Médio?

A prática docente em filosofia no Ensino Médio é muitas vezes refém de discursos ideológicos acerca de uma quase mítica formação do cidadão crítico, ou ainda de compromisso na formação ética e humanística, juntamente com a Sociologia⁶.

Primeiramente, devemos ter em mente que, em função da própria legislação, a formação para a cidadania, além da preparação inicial para o trabalho, é sinteticamente a finalidade da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata de algo específico e particular da Filosofia. Tampouco caberia a ela, de forma isolada, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Tendo em vista que esta não é a única disciplina capaz de fazê-lo,

6 “[...] 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” (BRASIL, 2006).

mesmo porque é possível formar cidadãos sem o conhecimento específico da filosofia. Estas seriam funções das disciplinas em conjunto que fazem parte desta etapa educacional.

Certamente a filosofia e seus aportes teóricos críticos, com problemas radicais (no sentido de raiz) acerca de diversas questões humanas, têm papel especial na educação e formação crítica do educando. Os textos e problemáticas filosóficas nos tiram do território da certeza, lançando-nos na desconfortável inquietude, lançando os estudantes no lugar da inquietude sobre certezas até então imunes à atividade reflexiva e, em não ter respostas definitivas, obriga-os a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. Todavia, o que precisamos superar é a *concepção salvífica* demagógica do papel da educação na sociedade, bem como da filosofia na educação. Cabe ressaltar que a filosofia não se justifica apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania, nem deve ser limitada a isso. Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a “pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?” (BRASIL, 2008, p. 26). E novamente nos deparamos com diversas respostas entre autores e documentos oficiais. A Filosofia tem como propósito, neste aspecto, produzir no educando as competências da leitura, escrita e discussão “ligadas à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2008, p. 26).

Nesse sentido, a resposta dada pelo documento (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) converge para a contribuição da disciplina para a construção da cidadania, já que esta é considerada um exercício ativo de participação na sociedade e a Filosofia pode auxiliar no desenvolvimento de competências de construção de argumentos, da leitura e da escrita. Bem como no processo de reconstrução racional e de crítica, de acordo com metodologias de ensino que direcionem ao pensamento e reflexão filosófica e não a reprodução histórica e conceitual filosóficas. Mas não promove a exclusividade de tais aspectos a uma só disciplina.

Vale ressaltar que qualquer concepção e discurso emanam de um contexto e ideologia. “Não só o discurso pretende atingir a realidade, como também a própria realidade nos atinge pelo discurso que dela fazemos” (GHEDIN, 2009, p. 195). Assim, não podemos nos abster da compreensão de que, mesmo a proposta de criticidade e de desempenho para a cidadania indicadas pelos que legislam sobre a educação parte de um discurso específico, temporal, espacial e ideológico. E, ainda que o retorno da filosofia como disciplina obrigatória seja uma vitória de lutas pela liberdade e de emancipação para uma maior humanização da escola e da educação, também esta foi acolhida no interior do projeto educacional proposto pelo Estado nos documentos oficiais. Desta forma, não podemos desconsiderar que as “[...] instituições ensinam a pensar de acordo com o próprio esquema reprodutor de sua forma de organizar o poder, e não como potencialidade de emancipação. O pensar do sistema é uma reprodução de sua própria tradição” (GHEDIN, 2009, p.63).

Neste sentido, podemos retomar a reflexão nietzschiana acerca dos perigos da filosofia ser institucionalizada no interior do Estado:

Em primeiro lugar, o Estado escolhe para si seus servidores filósofos e, para dizer a verdade, os escolhe na medida em que tem necessidade deles para suas instituições [...]. Em segundo lugar, ele obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, a aí exercerem uma atividade determinada (NIETZSCHE, 2003, p. 211).

O possível serviço da filosofia ao Estado e sua descaracterização é algo inegável (mesmo tendo dito ele em um contexto tão diferenciado do nosso): basta observar o processo vivenciado no Brasil da Filosofia nos diferentes contextos políticos, econômicos e ideológicos. Mas também devemos considerar uma possibilidade de contraponto que se aplica, nesse contexto, necessariamente na formação e atuação dos professores, os sujeitos que lecionam e os que lecionarão a disciplina nas salas de aula das escolas do Ensino Médio. Cabe também ao professor a compreensão do filosofar como ação e processo e não simplesmente referir conteúdos e teorias prontas. Silvio Gallo (2011) propõe a superação de uma perspectiva da tradição em que a filosofia é colocada do lado do pensamento (teoria) e a

educação é colocada do lado da experiência (práxis). Coloca “[...] a filosofia como pensamento e experiência e educação como experiência e pensamento” (GALLO, 2011, p.13).

Assim, a filosofia e suas possíveis contribuições na educação formal versam sobre questões de interesses políticos e ideológicos, mas, uma vez implantada como partícipe da matriz curricular da Educação Básica, encontra na atuação do professor (e sua formação) limites e possibilidades de atuação, apontando para a reprodução ou combate à função ideológica da escola.

Considerações finais

O presente discurso procura concorrer para um fim: por em evidência a relevância da filosofia na educação, sua fragilidade no contexto histórico e a questão ideológica de seu ensino. A educação enquanto práxis educativa carece de uma fundamentação teórica que a pense de forma crítica em sua ação. Ela encontra na filosofia o meio e condições favoráveis para uma reflexão responsável. A ausência dessa reflexão possibilitou, e quer parecer que ainda possibilita, uma educação que parte do universo de ideias que não faz a leitura das contradições da realidade sempre em movimento, dialética. Em nome de um novo movimento ou paradigma educacional, proposituras como uma escola sem ideologia se fazem presentes. Talvez o substantivo ideologia, por ter uma extensão maior que sua compreensão, não esteja sendo alcançado com inteligência. Neste caso, pensa-se que se faz necessário distinguir o que se quer: uma escola neutra ou uma educação neutra. A educação nunca é neutra. Seus autores, direção, professores, alunos, pais, são sujeitos do processo educativo que, enquanto tal, faz uso de suas subjetividades. Uma escola neutra, se é possível, não atende ao espaço público, isto é político. Este espaço político, por informações veiculadas pelos vários canais midiáticos, também ele é apresentado como se a educação fosse destituída do fundamento histórico que a precede.

Independentemente do exercício histórico e efetivo da filosofia no componente curricular, sua presença na educação é um fato, sua sobrevivência na escola requer tomada de alguns pontos que, por meio das considerações aqui apresentadas e para uma das muitas

reflexões possíveis da profissão professor de filosofia no Ensino Médio, pode contribuir para tomada de consciência de que talvez o momento histórico vivenciado seja o espaço privilegiado de aprofundamento das questões suscitadas.

O papel da filosofia no ensino médio é imprescindível, quanto mais não seja, como instrumento específico de interpretação do mundo que, a serviço de educadores e educandos, possa levá-los a combater os discursos velados de natureza totalitários; como preparação intelectual, não no sentido técnico da palavra intelectual, ou seja, como o que exerce seu conhecimento de forma intrínseca, mas no sentido de organizar e exercer em sua realidade funções de caráter social, político e por meio da ação participar da transformação do real. As convicções e princípios filosóficos não podem ficar reféns do conjunto de duas forças iguais, mas contrárias, que atuam em extremo, ou seja, binária. A lógica a ser trabalhada não comporta mais uma lógica da identidade, mas uma lógica dialética que possa apreender historicamente as contradições da realidade educativa.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Pour Marx**. 4ed. Paris: Maspero, 1967.

_____. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARROS, Cesar Mangolin. **Sobre certificação e expansão: o ensino superior brasileiro e a exclusão prorrogada de Pierre Bourdieu**. Educere et Educare , v. 6, p. 133-147, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewArticle/5099> . Acesso: 14/04/2016

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en france**. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília. Agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino Médio. v.14. Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (orgs) **Filosofia no ensino médio**. 2º edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S. Filosofia e Educação: Pensamento e Experiência. In: **Filosofia: ensino e educação**. Salto para o futuro, Ano XXI Boletim 10 - Setembro 2011.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Petrópolis: Vozes, 1966.

MAZAI, Noberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajatória do ensino de filosofia no Brasil. Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em <http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/>. Acesso em 25/04/2012.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola/PUC-SP, 2003.

NÓBREGA, Juliana Janaina Tavares. **Formação continuada para professores de filosofia do ensino médio na modalidade a distância: o projeto Redefor**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISANTOS. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1101/2/Juliana%20Janaina%20T.%20Nobrega.pdf> Acesso em 12/05/2016.

SAES, Décio. *A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron*. In: **Educação e Linguagem**, nº16, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2007, p. 106-126.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A contribuição da filosofia para educação**. Em aberto. Brasília, MEC/Inep, 9 (45);19-26. Jan/mar.1990.

Cesar Mangolin

Graduado em Ciências Sociais pela Fundação Santo André e mestre em Educação pela UMESP. Doutorado em andamento em filosofia (Unicamp). Atualmente é professor da Unimes e Esamc - Santos em cursos de graduação e professor da pós-graduação lato sensu da Unifai e UMESP.

João Vieira Santos Filho

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Santos e mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. É professor titular do Governo do Estado de São Paulo, da Universidade Metropolitana de Santos, professor da Sociedade Visconde de São Leopoldo e professor assistente da Universidade Católica de Santos.

Juliana Janaína Tavares Nóbrega

Bacharelado e Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Santos, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos. Atualmente é professora estável - Secretária de Educação do Estado de São Paulo; coordenadora do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Metropolitana de Santos (EAD) e professora dos cursos de Licenciatura presenciais da mesma universidade.

Para citar este trabalho:

MANGOLIN, Cesar; FILHO, João Vieira Santos; NÓBREGA, Juliana Janaína Tavares. REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO: A FILOSOFIA POSSÍVEL NA ESCOLA IMPROVÁVEL. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Outubro-2016. Disponível em:

<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>