

## **O ENSINO DE FILOSOFIA NA SOCIEDADE DE CLASSES: UMA DISPUTA ENTRE UTOPIAS DESEJÁVEIS E POSSÍVEIS**

Carine Ane Jung  
Doutoranda em Educação - FE/UNICAMP  
CAPES

### **RESUMO:**

O presente artigo trata acerca do entendimento que os professores de Filosofia possuem sobre o ato educativo na atual sociedade de classes. Intentamos versar sobre aquele que consideramos o entendimento preponderante na sociedade capitalista sobre como deve ser conformado o ensino para os jovens na escola pública, ou seja, a concepção de ensino originada pelo conjunto de ideias pedagógicas designadas como “neo-escolanovismo”. Para tanto, iremos discorrer sobre o conceito nuclear que norteia a proposta de “escola ativa” de John Dewey: a noção de experiência. Contudo, também desenvolveremos uma discussão sobre a proposta pedagógica que consideramos um contraponto em relação ao neo-escolanovismo, a qual compreendemos carregar consigo a possibilidade de contemplar as reais necessidades dos jovens filhos da classe trabalhadora. Esta concepção de ensino está situada no âmbito da pedagogia histórico-crítica e seu arcabouço teórico: o pensamento do filósofo Antonio Gramsci. Gramsci contrapõe à concepção de “escola ativa” o projeto de construção de uma “escola unitária”. Por conseguinte, desenvolveremos o conceito central que orienta a proposta de “escola unitária” de Gramsci: a noção de escola desinteressada. Objetivamos, a partir das reflexões gramscianas, reafirmar a relevância do ato educativo e do ensino de Filosofia para a produção de um olhar diferente das próprias classes subalternas sobre a ordem social existente.

**PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DE FILOSOFIA – DEWEY- GRAMSCI**

### **THE PHILOSOPHY OF EDUCATION CLASSES IN SOCIETY: A DISPUTE BETWEEN UTOPIAS DESIRABLE AND POSSIBLE**

### **ABSTRACT**

The present article treats about understanding that the philosophy professors pursued about the education act at the current class of the society. We purpose traverse about who consider the predominant understanding in capitalist society how should be resigned to the juvenile public school teaching, in other words, the teaching concept originated from a set of pedagogical ideas designated in public school as “neo-escolanovismo”. Therefore, we will discuss the core concept that guides the proposed "active school" of John Dewey: the notion of the experience. However, we also develop a discussion of the pedagogical proposal that we consider a counterpoint against the neo-escolanovismo, which we understand that it can carry the possibility of contemplating the real needs of young children of the working class. This teaching concept is situated in the pedagogical critical-historical scope and its theoretical

framework: the philosophic thinking of the Antonio Gramsci<sup>1</sup> philosopher. Gramsci opposed to the concept of "active school" the construction project of an "unitary school". Therefore, we will develop the central concept that guides the proposed "unitary school" Gramsci: the notion of disinterested school. We aim, from the Gramscian reflections, reaffirming the relevance of the educational act and philosophy of education for the production of a different look of their own subaltern classes on the existing social order.

## **KEYWORDS: PHYLOSOPHY TEACHING – DEWEY- GRAMSCI**

### **Introdução**

Rubem Alves (1933-2014), importante intelectual e educador brasileiro, caracterizava o ato de ensinar como uma prática de constante alegria para o professor. Em suas obras, o professor mineiro expressava a relevância inerente à formação escolar para as crianças e jovens, processo de aprendizagem que deveria privilegiar a apreensão de conhecimentos de forma prazerosa e efetiva. Nesse sentido, a educação formal deveria contribuir com o desenvolvimento de jovens que mantivessem a “curiosidade infantil” sempre aguçada (ALVES, 2004, p. 11). Contudo, as inúmeras análises que Rubem Alves realizou acerca da escola contemporânea, apontavam a enorme distância entre seu projeto de educação e o ensino ministrado aos jovens nas instituições escolares: “aquilo por que nossas crianças e jovens são obrigados a passar, em nome da educação, me horroriza” (ALVES, 1994, p. 17), afirmava ele. Na obra *A alegria de ensinar* (1994), Alves busca subsídio teórico para suas reflexões sobre o sistema educacional no pensamento dos principais autores da História da filosofia, priorizando aqueles que se posicionaram sobre a importância do ato educativo. E, para explicitar sua própria indignação com o ensino ministrado pelas escolas de nível médio, recorre ao pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900), sobre o qual escreve:

[...] Nietzsche [...] também se horrorizava frente aquilo que as escolas faziam com a juventude: “O que elas realizam”, ele dizia “é um treinamento brutal, como propósito de preparar vastos números de jovens no menor espaço de tempo possível, para se tornarem ‘usáveis’ e ‘abusáveis a serviço do governo’. Se ele vivesse hoje, certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Ao invés de ‘usáveis a serviço do governo’, diria **‘usáveis e abusáveis a serviço da economia’**” (1994, p.17-18) (grifo nosso).

---

<sup>1</sup>Antonio Gramsci (1891-1937) filósofo marxista italiano. Foi um dos criadores do Partido Comunista Italiano e compreendia que a revolução proletária passaria também por profundas transformações na educação das classes subalternas, a qual teria como principais agentes os intelectuais que deveriam emergir do interior da própria classe trabalhadora.

É justamente esta verificação assinalada por Alves, isto é, que a educação escolar tem se colocado “a serviço da economia” na formação societária vigente que atua como pano de fundo das considerações acerca do ensino de Filosofia<sup>2</sup> que pretendemos desenvolver no presente artigo. Ensinar Filosofia na escola pública de nível médio na época atual se constitui em uma prática pedagógica subsumida e consubstanciada em um projeto específico de sociedade, por isso, recebe orientações das concepções de educação, ensino e escola dominantes nesta sociedade. Não obstante, compreendemos que esta situação em que está inserido o ensino, não contém em si a possibilidade de determinar a educação escolar em sua totalidade, entretanto, é capaz de influenciar as concepções que os próprios professores de Filosofia e a comunidade escolar desenvolvem sobre a função social do ensino e da escola. Isto posto, nossa proposta é tratar do ensino de Filosofia, enquanto ato educativo realizado por professores que possuem concepções de ensino e de escola específicos.

A primeira parte de nosso texto intenta, portanto, versar sobre aquele que consideramos o entendimento preponderante na sociedade capitalista sobre como deve ser conformado o ensino para os jovens na escola pública. Partimos do pressuposto que esta concepção é constituída pelo conjunto de ideias pedagógicas designadas como “neo-escolanovismo” e “vem orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990” (SAVIANI, 2008, p.433).

O neo-escolanovismo representa uma ressignificação das ideias que fundamentaram o movimento chamado de “Escola Nova” e que chega ao Brasil nas primeiras décadas do século XX. Destarte, mesmo que as ideias neo-escolanovistas apareçam na atualidade traduzidas em “novas” e originais propostas para a educação do séc. XXI sua fundamentação “se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam”, por isso, são denominadas a partir de “prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (SAVIANI, 2008, p. 428). O escolanovismo propunha que as atividades pedagógicas na escola deveriam abandonar as orientações tidas como “tradicionais”, buscando modificar o eixo do processo de ensino “dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2008, p.431). Entre as principais referências do movimento da

---

<sup>2</sup>No decorrer deste artigo o termo “Filosofia” aparecerá com a inicial maiúscula quando pretendermos nos referir à disciplina de Filosofia presente no currículo escolar.

“Escola Nova” que penetram no país, encontramos o projeto de “escola ativa”, oriundo das reflexões sobre o ensino do pedagogo norte-americano John Dewey<sup>3</sup>.

O desejo de consolidar a instituição escolar como “escola ativa” nos parece muito claro, ainda hoje, no ideário pedagógico hegemônico. Nesse contexto, retomando o pensamento de Rubem Alves, compreendemos que a identificação da estreita relação existente entre o ensino, ou “treinamento” direcionado pelas escolas e os ditames: “usos” e “abusos” impostos pelo Capital em nossa sociedade, se constitui coerente, pois, denuncia uma situaçãoconsequente da visão “ativa” acerca da função social do ensino. À vista disso, iniciaremos nossas reflexões sobre o ensino de Filosofia e as concepções de escola que o orientam, discorrendo sobre o conceito nuclear que norteia a proposta de “escola ativa” de John Dewey: a noção de experiência.

Objetivamos ainda, na segunda parte do presente artigo, discorrer sobre as ideias pedagógicas que consideramos um contraponto em relação ao neo-escolanovismo, isto é, tratar de uma proposta que compreendemos carregar consigo a possibilidade de contemplar as reais necessidades dos jovens filhos da classe trabalhadora. Nosso entendimento parte doideário pedagógico que integra a chamada “pedagogia histórico-crítica”<sup>4</sup>, classificada como concepção de educação “contra-hegemônica”<sup>5</sup> (SAVIANI, 2008, p. 421). No âmbito da pedagogia histórico-crítica e seu arcabouço teórico, privilegiaremos em nosso texto o pensamento do filósofo Antonio Gramsci<sup>6</sup>.

As ideias sobre como devem ser conformados o ensino e a escola pública provenientes de Gramsci foram introduzidas no Brasil, de forma mais consistente, a partir da década de 1980 e, assim como o neo-escolanovismo, denotam críticas ao fazer pedagógico tradicional. Contudo, o pensamento gramsciano difere substancialmente da pedagogia “nova”, apontando, inclusive, as principais características daquelas proposições que se consideravam renovadoras da escola em seu tempo histórico e que acabavam por distanciar ainda mais o ensino dos

---

<sup>3</sup> John Dewey (1859-1952). Foi professor universitário e filósofo reconhecido como um dos fundadores da corrente Pragmatista. Entre suas principais obras se destacam: “A escola e a sociedade” (1899), “Democracia e educação” (1938), “Experiência e educação” (1971).

<sup>4</sup> Proposta contra-hegemônica, tributária do materialismo histórico dialético e inspirada nas ideias de Marx e dos clássicos do marxismo, como: Engels, Lênin e Gramsci (SAVIANI, 2008, p.422).

<sup>5</sup> Teorias pedagógicas que emergem no Brasil a partir da década de 1980 e, que buscam se contrapor à pedagogia oficial, também chamadas de “pedagogias de esquerda”, na expressão de Snyders (SAVIANI, 2008, p. 402).

<sup>6</sup> Antonio Gramsci (1891-1937) filósofo marxista italiano. Foi um dos criadores do Partido Comunista Italiano e compreendia que a revolução proletária perpassaria também por profundas transformações na educação das classes subalternas, a qual teria como principais agentes os intelectuais que deveriam emergir do interior da própria classe trabalhadora.

interesses educacionais da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Gramsci contrapõe à concepção de “escola ativa” o projeto de construção de uma “escola unitária”. Por conseguinte, na segunda parte do presente artigo sobre o ensino de Filosofia e as concepções de escola que o orientam, desenvolveremos o conceito central que orienta a proposta de “escola unitária” de Antonio Gramsci: a noção de escola desinteressada<sup>7</sup>.

### A “escola ativa” de Dewey: uma utopia desejável?

A divulgação da proposta pedagógica da “escola ativa” no meio educacional brasileiro pode ser remetida ao professor Anísio Teixeira<sup>8</sup> (1900-1971), cuja obra<sup>9</sup> contribuiu de forma decisiva para a assimilação do ideário filosófico-pedagógico de Dewey enquanto alicerce teórico do movimento escolanovista. O movimento da “Escola Nova” no Brasil pode ser caracterizado como um movimento revisionista, posto que, buscou empreender uma revisão crítica da “pedagogia tradicional”, questionando o próprio ensino como função social da escola, preconizando que as instituições escolares deveriam incentivar, prioritariamente, a experiência dos próprios educandos na busca de conhecimento.

Os métodos e técnicas “ativos” promulgados por Dewey e os pesquisadores colaboradores do pragmatismo<sup>10</sup> educacional nos Estados Unidos foram testados em uma “Escola Laboratório” criada na Universidade de Chicago em 1896. A “Escola Laboratório” é criada como um protótipo da “escola ativa” e, ao mesmo tempo, como tentativa de “experienciar” a aplicabilidade e eficácia da teoria pedagógica que tinha como próprio pressuposto o conceito de experiência. Nas palavras de Dewey (1959b) a experiência representa “a interação do organismo e do meio ambiente, que redundam em alguma adaptação para melhor utilização deste meio ambiente” (p. 105).

---

<sup>7</sup> Acrescentamos ainda, que a escolha pelo pensamento de Gramsci como sustentáculo para a presente discussão sobre o ensino de Filosofia não se deu, somente, pela elaboração do projeto de “escola unitária”. A opção pela teoria contra-hegemônica gramsciana também se deve ao seu posicionamento, enquanto filósofo, em defesa do ensino de Filosofia para as classes subalternas discutido nos *Cadernos 10 e 11*.

<sup>8</sup> Teixeira foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia (1928), participou ativamente da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento publicado em defesa do ensino público, obrigatório, laico e gratuito no Brasil.

<sup>9</sup> “Aspectos Americanos de Educação” (1928), “Educação não é privilégio” (1934), “Educação progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação” (1934).

É importante ressaltar que, o conceito de experiência deweyano é constituído por duas faces distintas, porém, complementares: uma passiva e uma ativa. A face ativa está incumbida da experiência propriamente dita e ligada ao “fazer algo”. O sujeito, ao realizar uma ação busca “fazer algo”, este “fazer algo” acarreta em consequências sobre um determinado objeto ou situação, provocando novas reações e assim, sucessivamente, as quais recaem sobre o próprio sujeito que realiza a ação. Nesse processo, a face passiva é que irá sofrer as consequências é o próprio sujeito. E, serão as consequências do “fazer algo” realizadas pelo sujeito que ocasionarão novas experiências, quando isto ocorre este acaba aprendendo alguma coisa (DEWEY 1959a, p.152).

A concepção de ensino, no pensamento do filósofo pragmatista, portanto, está relacionado diretamente ao conceito de aprendizagem, visto que, ensinar requer que tanto a face ativa, quanto a face passiva da experiência não sejam desconsiderados no processo de aprendizagem. As novas experiências engendradas pelo “fazer alguma coisa” provocam mudanças no que era passivo, iniciando um processo de reconstrução: “quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação” (DEWEY 1959a, p.152), ou seja, aprendizagem. Desse modo, não podemos compreender o ensino apenas como ministrar lições que os alunos devem aprender, ao contrário, o professor necessita lhes propor situações que suscitem a experiência.

A função social do professor e da escola, que é “ativa”, consiste em proporcionar experiências de valor educativo às crianças e jovens em idade escolar. Essa experiência somente será educativa e pedagógica quando se caracterizar como um processo cognitivo de “reconstrução”: no momento em que desencadeia, por meio da reflexão (pensamento), percepções inéditas, as quais não existiam anteriormente e que passam a incorrer em novas experiências (Dewey, 1979, p.26). Essa “reconstrução da experiência” parte das experiências passadas rumo à modificação das experiências seguintes, por conseguinte, a educação “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY 1959a, p.83).

Dewey encerra o primeiro capítulo da obra “Experiência e Educação” (1979) propondo o seguinte questionamento: “como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante?” (p.11). A resposta a esta questão aparece no

desenvolvimento de sua obra como indicação ao trabalho educativo que deve ser realizado pelo professor: as experiências passadas, organizadas no formato de conteúdos escolares, devem ser abordadas enquanto problemas incentivando o “fazer algo”, isto é, provocando a experiência reflexiva. Todo indivíduo, supõe Dewey, é capaz de perceber as situações experimentais das quais participa, modificando e enriquecendo esta situação com novos significados. Assim, modifica a si mesmo e o mundo a sua volta. Este seria o ponto de chegada do ato de ensinar.

A reflexão permite que a experiência supere o plano biológico dos alunos, pois incentiva o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas para a resolução dos problemas que lhes são apresentados:

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer combinações destes, de acordo com a variação de circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender (Dewey, 1959, p. 48).

O momento em que o aluno “aprende a aprender”, portanto, é o ponto alto do ato educativo na “escola ativa”, já que esta é uma necessidade imposta pelo próprio desenvolvimento da sociedade. No estágio em que se encontra a humanidade, se torna imprescindível que os indivíduos consigam se adaptar às constantes transformações do mundo do trabalho no capitalismo, pois, seria muito difícil afirmar com exatidão quais as informações e habilidades que poderiam assegurar a empregabilidade durante uma vida inteira, ou seja, segundo Dewey: “com o advento da democracia e das modernas condições industriais, é impossível antever definitivamente como será a civilização [...] [...] é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições” (1907, p. 5). Diante disso, a “escola ativa” deveria ser requerida como aquela que contribui com a formação de indivíduos capazes de se adaptarem a essas alterações incontroláveis da sociedade, na medida em que estes aprendam a resolver os conflitos inevitáveis produzidos neste contexto.

“Aprender a aprender” a lidar com novas situações permanece enquanto direcionamento predominante da educação, inclusive no Brasil, considerando que esta ainda está sob influência do ideário pedagógico oriundo do “neoescolanovismo” (SAVIANI, 2008).

Na avaliação de Saviani o lema “aprender a aprender”<sup>11</sup> aparece na pedagogia “neoescolanovista” reafirmando a relação existente na sociedade capitalista entre a “necessidade de constante atualização” com a “necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2008, p. 432). Nesse contexto, se o entendimento acerca da função social do ato educativo está atrelado ao desenvolvimento de habilidades necessárias à empregabilidade, nos parece que as constatações do educador Rubem Alves permanecem muito pertinentes, principalmente, quando este explicava as razões pelas quais desejava uma educação diferente para os jovens:

[...] não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação. Não estou me queixando da indigência quase absoluta de nossas escolas. Se tivéssemos a abundância de recursos é bem possível que [...] [...] nossas escolas se transformassem em máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras. Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável[...] (p. 18).

Assim como Rubem Alves, compreendemos que a formação de “formigas disciplinadas e trabalhadoras” não deve se conformar como objetivo do ato educativo, ou orientar a compreensão dos professores acerca de sua função social e da própria escola. Nesse sentido, também inferimos que as propostas pedagógicas oriundas do “neoescolanovismo”, ao apresentarem a escola “ativa” como modelo desejável de educação, acabam por contribuir com a “excelência funcional do formigueiro”, considerando apenas as necessidades imediatas dos alunos que frequentam a escola pública, porém, desconsideram suas reais necessidades enquanto filhos de trabalhadores, ou trabalhadores já inseridos no mundo do trabalho na sociedade de classes.

### **A escola unitária de Gramsci: uma utopia possível**

Em seu tempo histórico, o filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) também se defrontou com propostas educacionais relacionadas à escola ativa. Parte considerável das reflexões de Gramsci sobre o ensino foi produzida após promulgação da reforma educacional proposta por Giovanni Gentile, ministro da Educação do governo facista de Benito Mussolini.

---

<sup>11</sup> A centralidade do lema “aprender a aprender” pode ser remetida à publicação no Brasil, em 1998, do Relatório Jacques Delors (UNESCO). O relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors (economista francês) e, intitulado: *Educação, um tesouro a descobrir* (1996) elaborou diretrizes para a educação mundial para o próximo século, dentre elas “quatro pilares” fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O filósofo sardo compreendia que esta reformapretendia destinar aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos das elites diferentes formações escolares:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 33).

Para Gramsci a Reforma Gentile tentava impor uma formação instrumental às classes subalternas, ao passo que difundia a criação de escolas profissionalizantes. A escola “desinteressada”, aquela em que não havia a preocupação direta em formar para o exercício de um ofício específico estaria sendo destinada apenas à minoria dos jovens, os filhos da elite. A escola projetada pelo fascismo italiano, observava Gramsci, mesmo que pretendesse uma superação da escola “tradicional” ou da “velha escola média italiana” estaria desconsiderando, justamente, o que ela possuía de “educativa”, ou seja, o ensino desinteressado, a: “escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49). Nesse sentido, a expansão das escolas profissionais, embora apresentada como uma “tendência democrática” acabava por “eternizar as diferenças tradicionais” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49).

As escolas profissionalizantes, sob a ótica gramsciana, contribuía com a reprodução das divisões de classe existentes na sociedade, pois, sua propagação ocorria sem a orientação de “princípios claros e precisos” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 33), ofertando qualificação técnica a partir do pressuposto que esta seria suficiente para levar à ascensão social e intelectual da classe trabalhadora, entretanto, essa formação significava apenas “que um operário manual se torne qualificado” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49). O ato educativo deveria possibilitar que cada “‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49) garantindo uma formação gratuita que promova esse objetivo.

É, justamente, em resposta à tendência de uma emergente “escola ativa” que sustentava a hierarquização entre governantes e governados na Itália de seu tempo, que Gramsci erigiu seu projeto de “escola unitária”. A proposta da escola única pretendia que a formação escolar para as classes subalternas possibilitasse, além da obtenção de qualificações

técnicas, a inserção no mundo do trabalho a partir de uma formação geral e “humanista”, a qual permitiria que estes participassem de forma efetiva no governo e na sociedade. Por isso, a escola unitária teria como objetivo não apenas preparar pessoas “ativas” para o trabalho, mas formar indivíduos de forma ampla e integral, para tanto, a escola deveria:

[...] seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 33-34).

A fase inicial da escola única deveria unir trabalho manual e trabalho intelectual, pois, não prescindia do abandono da formação “humanista”, pilar de sustentação da promulgada formação “desinteressada” inerente ao projeto educacional gramsciano. Esta formação poderia ser caracterizada enquanto “desinteressada” por que não privilegiava necessidades imediatas relacionadas ao fazer laboral, mas também se ocupava do crescimento intelectual e da personalidade dos alunos por meio do contato destes com os conteúdos mais desenvolvidos elaborados historicamente. A respeito da formação “desinteressada”, Gramsci exemplifica no *Caderno 12* que, na criticada escola tradicional, o ensino das línguas latina e grega, juntamente com o estudo da literatura e da história destas antigas civilizações, representavam um princípio educativo:

[...] na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Até mesmo a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada a partir dessa perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: **tratava-se de algo desinteressado**, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna [...] (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46) (grifo nosso).

Os “novos programas” escolares (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46), por conseguinte, acabavam por desconsiderar a importância do ensino “desinteressado” e, ao afirmarem sua ineficiência também assentiam com uma concepção passiva dos estudantes que frequentam a escola (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 45), posto que compreendiam que estes não aprenderiam sem a “atividade” e a “operosa colaboração com o trabalho do docente” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 45). No entanto, a aprendizagem, segundo Gramsci, é uma decorrência também do fato de que os professores transmitam conteúdos aos alunos, o que deve ocorrer, de forma

primordial, nos primeiros anos de escolarização, permitindo que ainda crianças, os filhos da classe trabalhadora possam criar “os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 43), para que, posteriormente, seja possível o desenvolvimento de uma visão “histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 43).

Nesse decurso, a escola unitária é também uma “escola ativa”, pois, é por meio dos conhecimentos transmitidos por ela que o aluno, que não é “mera passividade”, poderá formular sua própria concepção de mundo a partir do conhecimento da realidade que está posta. É, por isso, que Gramsci afirma que na primeira fase da escolarização ocorre uma espécie de “conformismo” “dinâmico” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 43) da qual deverá incorrer uma nova fase de aprendizagem, ou seja, uma “fase criadora” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 43). Em vista disso, a última fase da escola unitária deveria ser constituída, particularmente, enquanto “escola criadora”, a qual deveria superar o momento “ativo” da escolarização. Gramsci também adverte que o conceito de criatividade não deve ser compreendido neste momento do processo educativo como “escola de inventores e descobridores”(Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 39), posto que a “escola criadora” representa “um método de investigação e de conhecimento” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 39), o qual não necessita culminar com “inovação e originalidade a todo o custo” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 39-40).

A função social do professor, partindo da concepção de ensino inerente à escola unitária, é de grande importância pedagógica, considerando que este, inicialmente, pratica um ato educativo “quase puramente dogmático” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 38), passando, em segundo momento a exercer “uma função de guia amigável” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 40). O professor na fase “criativa” da escola possui a responsabilidade de permitir que os alunos se tornem autônomos e capazes de descobrir por si mesmos “uma verdade” “mesmo que essa verdade seja velha” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 40), criando “ativamente” a própria autonomia intelectual. Dessa maneira, o trabalho do professor contribui com a formação das classes subalternas:

[...]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 [...] (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 44).

A presença do professor na escola como profissional “consciente” de que deve assumir a mediação entre a sociedade e os jovens, estimulando o desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos impele estes à busca pela própria autonomia. Contudo, o ensino ministrado pelo professor não deverá partir somente dos interesses imediatos dos alunos, conforme postulava a “escola ativa”, ou seja, conformar indivíduos ativos e disciplinados para o mercado de trabalho. A proposta de “escola unitária” evidencia a preocupação gramsciana na formação de pessoas criativas e em condições de “pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49).

A escola unitária de Gramsci reivindica que o ensino ministrado aos jovens filhos da classe trabalhadora não fique restrito apenas a produzir bons profissionais dispostos a contribuir e modernizar os meios de produção, esta não pode ser a única função direcionada aos professores e à escola na sociedade capitalista. Seguindo o percurso das reflexões do educador Rubem Alves, este também afirmou que “não existe evidência alguma de que homens-formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam mais felizes” (ALVES, 1994, p. 18), pois, “o objetivo de produzir cada vez mais adequado aos interesses de crescimento econômico não é suficiente para dar um sentido à vida humana” (ALVES, 1994, p. 18). Conseqüentemente, como oposição à influência da “escola ativa” nas concepções de ensino e escola Gramsci indica que é necessário empreender, coletivamente, uma escola pública que prepare de forma ampla e integral as classes subalternas para se tornarem “dirigentes” da própria sociedade. Consideramos esta uma utopia necessária e possível.

### **Considerações finais: O ensino de Filosofia na sociedade de classes**

O presente texto buscou realizar uma exposição acerca de duas concepções específicas de escola, uma vez que compreendemos que tais pressupostos influenciam o entendimento que os próprios professores possuem acerca da finalidade do ato educativo. A relação que o professor estabelece entre a educação e a sociedade acaba por determinar sua própria elaboração sobre como se dá o processo de aprendizagem mediante o ato de ensinar. Contudo, a sociedade de classes em que vivemos se caracteriza como um todo contraditório e em movimento, por isso, tais concepções não se configuram estanques e cristalizadas, da mesma forma, coexistem com aquelas que se colocam enquanto contraponto às sua compreensão da

realidade. Mediante essa trama, nosso estudo apresentou duas concepções de escola que trazem em seu bojo dois entendimentos distintos acerca de como deve ser conformada a escola pública na atualidade: uma ativa e outra unitária.

O pedagogo John Dewey e o filósofo Antonio Gramsci influenciaram e ainda influenciam o ideário educacional brasileiro contribuindo com o debate sobre a relação entre educação e sociedade e a função do professor nesse contexto. Evidenciamos no momento atual, que as concepções acerca de como deve ser conformado o ensino de Filosofia no Brasil também permanecem, ainda, imersas nessa disputa ideológica resultante das contradições inerentes às relações sociais de produção.

A “escola ativa”, logrando o papel de influência pedagógica dominante na sociedade de classes, define a função do professor como organizador do ensino e o ato de ensinar como o desenvolvimento de habilidades úteis à adaptação social. Embora intente assumir o status de proposta democrática para a educação, não visa produzir indivíduos capazes de superar a estrutura de poder que está posta. O ensino inspirado nas ideias pedagógicas de Dewey, por exemplo, pretende formatar alunos cientificamente e tecnicamente competentes, colaborativos, contudo, no interior de uma organização social que deve ser preservada e mantida às custas de seus esforços laborativos e intelectuais. Por isso, mesmo que as orientações “neoescolanosvistas” se apresentem como “renovadoras” do ensino tradicional, não questionam o evidente abismo social existente na sociedade de classes e muito menos, em nosso entender, buscam discutir as origens desta situação de desigualdade e exclusão em que se reproduzem as classes subalternas.

Temos como pressuposto que o ensino ministrado nas escolas públicas deve problematizar a divisão do trabalho e a distribuição de poder intrínsecos à sociedade vigente. Por esse motivo, compreendemos que o projeto gramsciano de “escola unitária” se constitui como uma alternativa educacional que possui maior coerência com as reais necessidades dos jovens da classe trabalhadora. Ao agregar formação técnica e humanística, a escola única, não pretende produzir o consenso social por meio da escola, ao contrário, esta coloca a importância da função do ato de ensinar na produção de indivíduos realmente conhecedores do seu lugar na hierarquia social, o que os coloca em condições de lutar em favor de alterações no quadro social em que vivem.

As reflexões gramscianas acerca da educação tencionam que o ensino produza um olhar diferente das próprias classes subalternas sobre a ordem social existente,

posicionamento que possui em si a possibilidade de desestabilizar a hegemonia engegrada no capitalismo no intuito de arquitetar uma hegemonia que promova o estabelecimento de relações verdadeiramente democráticas entre os indivíduos, superando as desigualdades políticas, econômicas e sociais. É esta a concepção de ensino que julgamos dever orientar os professores de Filosofia em seu trabalho no interior da escola pública. Além disso, Gramsci salienta a relevância do ensino de Filosofia como componente humanístico do currículo escolar, propondo a leitura da obra dos filósofos e o ensino da história da filosofia na escola, pois, mesmo que, a primeira vista estes conteúdos pareçam apenas abstrações dogmáticas, se constituem em “uma necessidade pedagógica e didática” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51).

O desejo de transformar a escola pública em uma escola “ativa” continua latente nas concepções de ensino, inclusive, em relação ao ensino de Filosofia, consequência da difusão de ideologias que reproduzem e asseguram a dominação hegemônica das classes dominantes e, que não permitem que os próprios professores elaborem uma visão crítica acerca da relação existente entre educação e sociedade. É esta constatação que nos propicia assentir, mais uma vez com as críticas feitas por Rubem Alves à escola contemporânea, dizia ele:

“não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo em que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar os nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada” (ALVES, 1994, p. 19).

A escola pública, considerada “ineficiente” ou não, e, por esse motivo tão disputada na atualidade, é caracterizada pelo pensamento marxista de Gramsci como um instituição do Estado e que, assim como as outras instituições, desde sua criação já aparece atravessada por contradições. Por essa razão, é possível que a escola e o ensino que viabiliza contribuam efetivamente para que os jovens construam novas concepções de mundo. Nesse âmbito, também o ensino de Filosofia, mesmo em uma sociedade de classes, pode contribuir com os elementos necessários para a produção de uma concepção acerca do realidade que faça frente às ideologias oriundas das elites. O ensino inspirado em uma concepção “unitária”, por conseguinte, se afigura uma importante mediação para tornar as escolas dirigidas para os jovens filhos da classe trabalhadora em espaços de uma possível e efetiva libertação social.

## Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. ARS Poética Editora: 1994.

\_\_\_\_\_. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/USP, 1979.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução em filosofia**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.

\_\_\_\_\_. **A escola e a sociedade**. Chicago: University of Chicago Press, 1907. Disponível em :< <http://cuip.uchicago.edu/jds/>>. Acesso em: 25 de junho de 2016. p. 19-44

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2006, p. 13-53.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.