



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO

ANTONIO DOS ANJOS PEDROSA FILHO

O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELECTUAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL

Petrolina, fevereiro de 2026.

ANTONIO DOS ANJOS PEDROSA FILHO

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELECTUAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa

Coorientador: Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto

Petrolina, 2026.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P372 Pedrosa Filho, Antonio dos Anjos.

O ensino de filosofia e a formação de novos intelectuais na educação básica profissional / Antonio dos Anjos Pedrosa Filho. - Petrolina, 2026.
132 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa.
Coorientação: Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto.

1. Filosofia. 2. Intelectuais orgânicos. 3. Antônio Gramsci. 4. Ensino Médio. I. Título.

CDD 100

ANTONIO DOS ANJOS PEDROSA FILHO

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à banca de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, na área de concentração do Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 13 de março de 2026.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa

Instituto Federal Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE

Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto

Instituto Federal Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE

Prof. Dr. Sebastião Francisco de Almeida Filho

Instituto Federal Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas

Universidade Federal do Ceará - UFC

Petrolina - PE

2026

“A aprendizagem, a disciplina psicológica e física, necessárias para estudar e para alcançar qualquer realização, não são “prazerosas: é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, tédio e inclusive sofrimento”

Gramsci, Antonio. *Cadernos do Cárcere*,

Tradução: Paolo Nosella, Recife, PE:

Massangana, 2010.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma das construções humanas se dá de maneira solitária ou isolada. Aristóteles, ainda na Grécia Antiga, já referendava isso ao afirmar que “somos animais sociais e políticos por natureza”. Assim, é importante reconhecer cada parceiro e parceira que iniciou essa construção ao meu lado, bem como aqueles que se juntaram ou mesmo se afastaram, mas contribuíram com a jornada.

À minha mãe, Lucilene, principal parceira e fonte de inspiração para qualquer atividade que eu venha a desenvolver, sempre apoiando e acreditando. Aposta no meu sucesso até mesmo quando eu mesmo não faço isso; incentiva e acredita. A ela, toda a minha gratidão, esforço e empenho.

Assim como ao meu avô, Antônio, que já não se encontra neste plano, mas que sempre me inspirou, e ainda inspira, a querer ser sempre uma pessoa melhor, a seguir os princípios mais justos, puros e corretos que as sociedades cultuam. Em conjunto com meu pai, Antônio, a quem também devo parte da chegada aos lugares aonde cheguei. Aos três, minha gratidão sempre constante.

Destacadas estas três pessoas, registro também minha gratidão aos demais membros da minha família que, à sua maneira, uns mais próximos do que outros, sempre estiveram ao meu lado, torcendo e comemorando cada conquista alcançada. As construções dos valores e a formação do indivíduo passam pela primeira instituição à qual temos acesso: a família.

Ao professor, José Aldo, que sempre esteve muito solícito a cada situação a ele reportada, com respostas rápidas e eficientes, e que sempre se mostrou compreensivo diante de cada situação enfrentada. Como costumo dizer, ele não recebeu um orientando à altura do que merece, mas, ainda assim, soube dosar e apoiar, de maneira sempre muito próxima, o seu orientando. Sempre serei grato pelo incentivo e pelo apoio desde a primeira hora.

À Lara Victória, minha namorada, que tem acalmado minhas inúmeras angústias, apoiado minhas ideias e, em pouco tempo, tem mudado minhas concepções sobre mim mesmo. Maior incentivadora das minhas capacidades. Em pouco tempo se tornou especial e fundamental para o meu desenvolvimento, sendo minha materialização do amor. No futuro, não sei onde nem como, mas estaremos juntos. No presente, tem me feito muito feliz estar ao seu lado e ter sua companhia, e quero seguir contando com seu apoio; sempre terá minha gratidão e poderá contar comigo.

Aos meus alunos, os atuais, em especial à turma do então segundo ano da Escola estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, turma na qual também sou

diretor de turma e que colaboraram de forma decisiva para a consolidação deste trabalho, entendendo a proposta e mostrando a aplicabilidade dela. Aos alunos do segundo ano da escola Maria Antonieta, que, em um período de pandemia no qual havia a necessidade de se reinventar, compraram a iniciativa do professor de filosofia de realizar um torneio de debates sobre diferentes temas. Esse torneio cresceu, se aperfeiçoou e me levou ao mestrado, mas só foi adiante porque eles abraçaram a ideia e me fizeram sentir que daria certo. Minha enorme gratidão sempre.

A todos os meus amigos da escola Monsenhor Odorico de Andrade - assim os chamo, pois compartilho com eles a maior parte dos meus dias -, dividindo alegrias, angústias e as dores que os desafios educacionais nos trazem atualmente. Além de compartilhar as próprias construções de vida, cabe também ressaltar a gratidão à gestão da escola, que, mesmo diante de negativas maiores que recebi, apoiou e apoia esta minha jornada, acolhendo os pedidos possíveis de serem atendidos, entendendo minhas demandas e meus anseios.

Aos professores, gratidão por cada ensinamento transmitido, seja de conteúdo em sala de aula ou mesmo de vida, em cada conversa informal na qual cada um compartilha uma vivência, uma experiência que nos torna melhores.

Por fim, aos novos colegas, e por que não dizer amigos, que o mestrado me deu. Cada um, à sua maneira, engrandeceu muito minha jornada. Ainda que eles nem sequer tenham percebido, muitas vezes me fizeram seguir quando pensei em desistir em função das muitas dificuldades. Como lema da turma: ninguém solta a mão de ninguém. Seguiremos sempre juntos até o fim. A cada um, minha gratidão.

RESUMO

Intelectuais e filósofos não se encontram distantes da realidade. A filosofia da vida prática reforça essa ideia. Esta pesquisa busca analisar as possibilidades da formação de novos intelectuais na educação básica profissional brasileira. Tem como principal objetivo demonstrar o papel do ensino de filosofia no nível médio para a formação do cidadão autônomo e o papel dessa disciplina para a formação de novos intelectuais, no sentido orgânico do termo. A conceituação dos intelectuais, sua formação e sua possível presença serão analisadas a partir dos escritos do filósofo italiano Antonio Gramsci, em especial, de seus *Cadernos do Cárcere*. Serão analisados com maior atenção os Cadernos de número dez, onze, doze, dezenove e vinte e dois. Também serão analisadas, de forma breve, a concepção de Estado considerado um dos principais focos de análise da filosofia da práxis. A construção do Estado brasileiro, a história do ensino de filosofia no Brasil, a escola e, principalmente, o professor como um intelectual orgânico que forma novos intelectuais serão os principais objetos analisados neste trabalho. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, mas que também possui um viés prático, uma exigência básica quando se trata da filosofia da práxis. O trabalho mostra-se relevante ao destacar o papel da filosofia como ferramenta de formação direta de novos intelectuais, demonstrando, assim, a necessidade da presença dessa disciplina na grade curricular do ensino médio.

Palavras-chave: Intelectuais orgânicos; Antônio Gramsci; Filosofia; Ensino Médio;

ABSTRACT

Intellectuals and philosophers are not detached from reality. The philosophy of practical life reinforces this idea. This research seeks to analyze the possibilities of training new intellectuals in Brazilian basic vocational education. Its main objective is to demonstrate the role of philosophy teaching at the secondary level in the formation of autonomous citizens and the role of this discipline in the formation of new intellectuals, in the organic sense of the term. The conceptualization of intellectuals, their training, and their possible presence will be analyzed based on the writings of the Italian philosopher Antonio Gramsci, especially his Prison Notebooks, particularly Notebooks number ten, eleven, twelve, nineteen, and twenty-two. The concept of the State, considered one of the main focuses of analysis in the philosophy of praxis, will also be briefly analyzed. The construction of the Brazilian State, the history of philosophy teaching in Brazil, the school, and, above all, the teacher as an organic intellectual who forms new intellectuals will be the main objects analyzed in this work. This is bibliographical research, but it also has practical bias, a basic requirement when dealing with the philosophy of praxis. This work proves relevant by highlighting the role of philosophy as a tool for the direct formation of new intellectuals, thus demonstrating the need for this discipline to be included in the high school curriculum.

Keywords: Organic intellectuals; Antonio Gramsci; Philosophy; High School.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1 – OS INTELLECTUAIS E O ESTADO: DE MARX À PERSPECTIVA DE GRAMSCI. | 18 |
| 1.1 Os intelectuais na filosofia gramsciana | 19 |
| 1.2 O Estado segundo Karl Marx: brevíssima contextualização | 22 |
| 1.3 O Estado Total em Gramsci | 25 |
| 1.4 Sociedade civil e a construção da hegemonia | 28 |
| CAPÍTULO 2 – A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS NA PERSPECTIVA GRAMSCINIANA | 38 |
| 2.1 As diferentes escolas na concepção gramsciana | 41 |
| 2.2 O princípio educativo e as escolas do trabalho e profissionais | 46 |
| 2.3 A escola unitária e a formação dos intelectuais | 54 |
| CAPÍTULO 3 – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE GRAMSCI. .. | 64 |
| 3.1 O Estado brasileiro em termos gramscianos | 65 |
| 3.2 O ensino de filosofia dentro do Estado brasileiro | 69 |
| 3.3 O professor de filosofia no Brasil | 73 |
| CAPÍTULO 4 – OS DEBATES ÉTICOS REGRADOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE FILOSOFIA NA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE | 79 |
| 4.1 A EEEP Monsenhor Odorico de Andrade: história e estrutura conceitual | 81 |
| 4.2 Contextualizações e abordagem inicial | 94 |
| 4.3 Apresentação da temática e correlação da ética com a vida contemporânea | 96 |
| 4.4 Debatendo com regras: temas de debate e as respectivas regras | 97 |
| 4.5 O debate ético regrado: uma vivência pedagógica | 99 |
| CONCLUSÃO | 106 |
| REFERÊNCIAS | 111 |

INTRODUÇÃO

Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e de reagrupamentos, no decorrer do qual a “fidelidade” da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento de todo o fenômeno cultural) é, às vezes, submetida a duras provas. (Gramsci, 2024, p. 24)

No horizonte da educação básica brasileira, um dos principais pilares do ensino de filosofia na educação básica brasileira, com particular ênfase no Ensino Médio, é trabalhar a subjetividade crítica do estudante. Busca-se transcender a mera transmissão de repertório historiográfico, de modo que o estudante logre êxito em decifrar, de forma autônoma e reflexiva, as complexas estruturas que compõem a realidade social, fomentando a capacidade de posicionamento diante da multiplicidade de fenômenos contemporâneos. Espera-se, assim, um processo de maturação no qual o sujeito, ao superar o senso comum, assumo o protagonismo intelectual e passe a intervir conscientemente nas dinâmicas da sociedade civil.

A presente investigação ancora sua base inicial na prática docente exercida ao longo da última década no âmbito das redes estaduais de ensino do Piauí e do Ceará. Tal observação compreende instituições de Ensino Médio, com especial atenção às unidades de ensino profissionalizantes, cuja finalidade educacional oscila entre a qualificação técnica, voltada ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho, e o desejo de uma formação integral. No entanto, essa formação deve se dar em equilíbrio, de modo que o resultado esperado seja a constituição de um sujeito político dotado de capacidade crítica e de inserção participativa na sociedade civil.

Contudo, essa equação, que visa reunir a formação para o trabalho e a educação para a cidadania, mostra-se um tanto problemática. Por vezes, em função de diversos fatores, a começar pela perspectiva do discente, para quem o ensino técnico amiúde figura como uma estratégia de mobilidade social célere e de inserção produtiva. Para além disso, as diretrizes das redes de ensino permanecem carregadas de uma lógica produtivista, na qual a excelência pedagógica é frequentemente reduzida a índices quantitativos de rendimento e a números de aprovação, evidenciando, em muitos momentos, a tendência de priorizar os aspectos técnicos da formação em detrimento do desenvolvimento intelectual e crítico-reflexivo.

Os desdobramentos dessa tendência tecnicista trazem consigo reflexos que se manifestam na cotidianidade. Isso pode ser observado, por exemplo, quando os estudantes são convidados a debater temas que os cercam, como a redução da maior idade penal. Trata-se de

um tema pertinente, uma vez que esse público é diretamente impactado pela medida. Ainda assim, os estudantes frequentemente demonstram dificuldade em se posicionar ou em formular uma opinião coesa que vincule a teoria jurídica às implicações práticas da vida social.

A título de ilustração, quando se apresenta a discussão do tema “vaquejada”, sensível à realidade rural, observa-se, entre os alunos do curso técnico em agropecuária, uma identificação imediata com a temática. Nota-se, porém, uma série de dificuldades, seja em transcender o nível do senso comum, seja na percepção das contradições inerentes ao tema. Sobretudo, percebe-se uma fragilidade na identificação do discente enquanto pertencente a uma classe social específica. Essa falta de articulação entre o aspecto técnico da formação e a consciência de classe compromete, em certa medida, a ideia de futuro esperada desses egressos: a de que possam contribuir como sujeitos capazes de organizar, na sociedade, a consciência necessária à defesa dos interesses das classes que representam, conforme a lógica da formação de intelectuais orgânicos proposta por Antonio Gramsci.

Fundamentada na correlação entre experiências obtidas enquanto professor em sala de aula e as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹, a presente investigação tem por base as seguintes problematizações norteadoras: é possível a formação de novos intelectuais na educação básica? De que maneira o ensino de filosofia no ensino médio pode contribuir para essa formação? Os debates éticos regrados podem constituir uma ferramenta pedagógica eficaz para a formação desses novos intelectuais na educação básica? Em suma, a escola, em especial a escola profissional, pode formar tanto trabalhadores qualificados quanto intelectuais dirigentes?

O processo educativo estrutura-se nas interações fundamentais entre estudante e professor. Embora se perceba uma inclinação crescente em direção a uma formação integral do sujeito, o êxito dessa iniciativa depende do fomento ao protagonismo do próprio estudante como sujeito ativo de sua trajetória intelectual. Nesse cenário, cabe ao professor atuar como facilitador desse processo, responsável por fornecer os instrumentos necessários para que o estudante organize sua própria concepção de mundo.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) é a legislação que organiza e estabelece os parâmetros para a educação básica no Brasil. No que se refere especificamente ao Ensino Médio, regulamentado a partir do artigo 35, a lei apresenta as finalidades dessa etapa de ensino, destacando, em seus incisos: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Os dois incisos reforçam a necessidade de articular a preparação para o trabalho à formação para a cidadania, bem como de promover o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se por apresentar a filosofia como caminho para emancipação e autonomia do sujeito, estabelecendo um contato mais direto com o educando no auge da adolescência. A disciplina atua diretamente sobre as angústias e as inquietações da juventude, período de transição no qual se constroem ideias e preceitos que orientarão a vida futura, momento de formação da pessoa e do cidadão, bem como de afirmação de identidades.

Nesse sentido, a filosofia transcende a mera transmissão de conteúdos, representando para o estudante um laboratório intelectual: um espaço aberto de inquietações, dúvidas e busca por reconhecimento. Ao ancorar-se na valorização da própria realidade do estudante, que passa a constituir-se como sujeito crítico, a filosofia aqui defendida visa à formação de um sujeito capaz de analisar e entender a sua própria realidade, reconhecendo-se como agente inserido em uma estrutura social complexa.

O objetivo geral de estudo consiste em demonstrar a funcionalidade da filosofia no Ensino Médio como ferramenta para construção da autonomia do jovem estudante, contribuindo, assim, para a emergência, em uma instância mais organizada, de novos intelectuais na educação básica profissional brasileira. Para tanto, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

- (I) Analisar o papel do debate ético regrado como ferramenta pedagógica no ensino de filosofia. Quando trabalhada e aplicada com clareza, essa metodologia pode ser fundamental para a formação dos novos intelectuais, sendo capaz de despertar a consciência de classe e o sentimento de pertencimento social no adolescente;
- (II) Integrar, por meio de uma sequência didática, o ensino da história da filosofia e a dimensão prática da vida, conectando categorias como moral, ética e política, conceitos amplamente discutidos por grandes nomes da tradição filosófica, mas que também se fazem presentes de forma constante na rotina diária dos estudantes; e
- (III) Destacar não só o papel do aluno, mas também a função do docente de filosofia enquanto intelectual mediador nesse processo formativo.

Nesse cenário, torna-se necessário reafirmar o professor de filosofia como um filósofo cujo campo de atuação é a sala de aula. Para que a formação de novos intelectuais ocorra com autonomia, é preciso que o educador reconheça sua própria identidade enquanto intelectual

orgânico, consciente de sua inserção de classe, conforme a perspectiva desenvolvida por Antonio Gramsci.

Todavia, observa-se que pertencer ao grupo dos filósofos que ensinam filosofia tem se tornado uma dificuldade contemporânea. Frequentemente interpelado por estudantes, o docente tende a negar sua condição de filósofo, afirmando que não o é e que apenas ministra aulas de filosofia, reduzindo sua atividade ao exercício do magistério. Essa resistência em assumir-se como tal obstaculiza a percepção de que, no exercício da atividade docente, o professor está efetivamente fazendo filosofia e ensinando a filosofar².

Adicionalmente, busca-se:

(IV) Apresentar o papel da instituição escolar enquanto espaço privilegiado para a formação dos novos quadros intelectuais. Observa-se que escola contemporânea tem se tornado cada vez mais vinculada há uma única finalidade, que a reduz a uma função meramente técnica e imediata de adequação às demandas produtivas. Em contraposição, uma concepção mais humanista de escola ultrapassa essa perspectiva restrita, resgatando um sentido de formação mais amplo e integral.

Diante das contradições que permeiam o campo educacional, torna-se imperativo que o Estado e a escola fomentem a formação do intelectual na educação básica como um caminho para a emancipação. Nesse cenário, o debate regrado sobre temáticas contemporâneas configura-se como uma ferramenta eficaz, capaz de unir os aspectos históricos do ensino de filosofia com questões do presente.

Tal dinâmica permite que o estudante reflita sobre a sua posição no interior da estrutura de classes, contribuindo, em último grau, para a formação de uma intelectualidade do tipo orgânico, categoria formulada no século XX pelo filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937), e que se revela imprescindível para o enfrentamento das crises de hegemonia na contemporaneidade.

² Referência à clássica discussão na filosofia sobre se ensinar filosofia ou ensinar a filosofar que se apresenta nos filósofos Hegel e Kant como alguns dos nomes que se posicionam sobre a discussão. Faz-se referência à clássica discussão presente na filosofia acerca da questão de se ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, debate que aparece de maneira significativa nas reflexões de Kant e Hegel, entre outros filósofos que se posicionaram sobre essa problemática.

Conforme delineado, o eixo teórico fundamental desta investigação repousa na obra do filósofo Antonio Gramsci³. A motivação deste estudo ancora-se, em especial, em duas passagens da obra intitulada *Os intelectuais e a organização da cultura*. Na primeira, o autor afirma a universalidade do intelecto ao declarar que todos os homens são intelectuais, embora nem todos desempenhem, na sociedade, a função de intelectuais. Na segunda, identifica a escola como o instrumento primordial para a formação de intelectuais em seus múltiplos níveis. Depreende-se, portanto, que todos os homens possuem potencial intelectual; cabe, entretanto, que o indivíduo reconheça essa potencialidade crítica e assuma uma função organizativa e dirigente na sociedade. Nesse processo, a escola apresenta-se como um espaço decisivo para a formação dessa consciência.

Nessa senda, a investigação postula que existem meios para a formação de novos intelectuais na educação básica, ancorando-se não apenas no pensamento de Gramsci, mas também, de modo mediado, na matriz original representada pelo filósofo alemão Karl Marx⁴. Tal filiação teórica mostra-se imprescindível para entender o Estado e seu funcionamento e, em articulação com o pensamento de Gramsci, explicar como se estruturam as dinâmicas estatais e sua atuação no campo educacional.

Complementarmente, o diálogo será enriquecido pelas contribuições de comentadores brasileiros, com destaque para Carlos Nelson Coutinho, um dos pioneiros na tradução das obras de Gramsci no Brasil e um dos principais responsáveis pela introdução e difusão do pensamento gramsciano no país.⁵ Outro nome mobilizado como referência será o do educador brasileiro Demerval Saviani. A aproximação com Saviani justifica-se pela convergência em torno de uma

³ Antonio Gramsci é um filósofo italiano nascido no século XX, de origem humilde, cuja atuação esteve profundamente voltada para as questões políticas de seu tempo. Filiado ao Partido Socialista Italiano, chegou a ser eleito deputado. Contudo, em 1926, com a ascensão do fascismo e a chegada de Benito Mussolini ao poder, foi destituído de seu cargo. Em 1928, foi julgado e condenado. Entre as alegações utilizadas por seus acusadores estava a necessidade de “impedir que seu cérebro funcionasse por vinte anos”. Mesmo preso, e autorizado a receber cadernos, o pensamento de Gramsci continuou a produzir intensamente. Foi durante o período de encarceramento que elaborou aquilo que viria a ser considerado uma das análises mais importantes sobre a hegemonia, isto é, sobre o nexo entre educação e política. Em seus escritos, o autor também identifica diferentes tipos de intelectuais, com destaque para os chamados intelectuais orgânicos, aqueles vinculados às classes sociais emergentes e responsáveis por elaborar e difundir uma nova consciência social, contribuindo para a transformação das relações de hegemonia.

⁴ Karl Marx é um filósofo alemão que desenvolveu uma teoria político-filosófica que fundamenta a tradição socialista. Para esta pesquisa, sua análise sobre o Estado e sobre o papel que ele desempenha nas diferentes dimensões da vida social constitui um ponto de partida fundamental. Tal perspectiva servirá como referência para compreender a função do Estado no campo educacional, especialmente a partir da interpretação desenvolvida por Antonio Gramsci, profundamente influenciado pelo pensamento marxiano.

⁵ Carlos Nelson Coutinho é um filósofo brasileiro reconhecido como um dos mais importantes intérpretes e estudiosos do pensamento de Antonio Gramsci no Brasil. Foi também um dos principais responsáveis pela tradução e difusão das obras gramscianas no país, especialmente dos *Cadernos do Cárcere*. Para este trabalho, será fundamental sua interpretação acerca das categorias de Estado ampliado e hegemonia, conceitos centrais para compreender a relação entre Estado, sociedade civil e educação.

pedagogia que recusa a mera reprodução de conteúdo e advoga pela autonomia discente, bem como a função social da escola enquanto espaço de elevação cultural das massas.

No que tange ao percurso metodológico, esta pesquisa adota, preliminarmente, um caráter bibliográfico e documental. Conforme destaca Severino (2007, p.121): “o estudo bibliográfico exige uma postura crítica do pesquisador, que deve reorganizar as ideias e propor novas abordagens”. A esse esforço soma-se outra abordagem, a descritivo-exploratória, cujo objetivo é construir hipóteses e proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o problema investigado, além de buscar resultados de natureza qualitativa. Adicionalmente, a pesquisa incorpora elementos da observação participante, fundamentada na inserção direta do pesquisador no cotidiano escolar, garantindo que a análise teórica seja fundamentada pela materialidade da prática docente.

O território de pesquisa desta investigação será a Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade (EEEP), situada na cidade de Tauá, Ceará. A instituição configura-se como uma escola de nível médio profissionalizante na qual são ofertados cursos distribuídos em pelo menos quatro eixos básicos: saúde, meio ambiente, tecnologia e gestão e negócios. Os sujeitos da pesquisa são, prioritariamente, os estudantes da segunda série do Ensino Médio, por se encontrarem em um contexto escolar intermediário do ciclo formativo, menos pressionados tanto pelas demandas imediatas do mercado de trabalho quanto pelos exames de acesso ao ensino superior. Não obstante, o estudo inicia-se com uma sondagem, ainda que de maneira informal, visando entender como esses futuros intelectuais chegam à escola.

No que concerne à intervenção junto ao público-alvo, a metodologia transcende a sondagem diagnóstica e se consolida na prática por meio da realização do debate regrado. Esse dispositivo pedagógico apresentará ao estudante a ideia de que existem argumentos e pontos de vista diversos em relação aos mais diferentes temas. Busca-se, assim, fomentar o desenvolvimento de um aceitável nível de consciência crítica, bem como da capacidade argumentativa, possibilitando ao estudante caminhar em direção à constituição de um intelectual orgânico da sua própria realidade e reconhecer o papel do diálogo diante de diversos temas próximos à sua experiência cotidiana.

Para tanto, a pesquisa ancora-se na realidade nordestina, retratada em Tauá, município situado no interior do estado do Ceará, mais precisamente na região dos Inhamuns. Ainda que

situada nesse espaço específico, a proposta metodológica permite que professores de diversas regiões do país adaptem a experiência investigativa às suas próprias realidades.

Como sustentação teórica inicial, no capítulo primeiro, será apresentada uma análise sucinta do Estado, visando permitir uma contextualização da temática a partir da matriz clássica do filósofo alemão Karl Marx, estabelecendo uma correlação conceitual com o pensamento do italiano Antonio Gramsci. Essa fundamentação é o pressuposto necessário para uma análise do processo de formação do Estado brasileiro à luz de conceitos gramscianos, identificando as particularidades da trajetória sociopolítica nacional e os mecanismos de manutenção da hegemonia das elites locais.

Concluída essa contextualização, a investigação passa a focalizar a figura central do estudo: os intelectuais orgânicos. O objetivo, nesse momento, é demonstrar como se dá o surgimento desses intelectuais orgânicos, procedendo, para isso, a uma distinção rigorosa entre as diferentes tipologias intelectuais e suas respectivas funções sociais. Nesse cenário, o estudo resgata a caminhada histórica do ensino de filosofia no Brasil, ressaltando os percalços institucionais enfrentados por essa disciplina, sobretudo no plano histórico e político. Por fim, reivindica-se a identidade do professor de filosofia como o “filósofo da sala de aula”, aquele que transmite conhecimentos filosóficos e ensina a filosofar, atuando como um intelectual que contribui para a formação de novos intelectuais e para a consolidação da autonomia intelectual dos estudantes.

No capítulo subsequente, a investigação mergulha no pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci, tendo como ponto de partida as obras *Cadernos do Cárcere* e, principalmente, *Os intelectuais e a organização da cultura*. O foco recairá sobre a escola enquanto aparato central de hegemonia e espaço primordial para o surgimento de intelectuais. A instituição escolar é analisada em sua totalidade: desde a sua relação com o Estado Integral até a função diretiva do corpo docente e as implicações políticas de sua estrutura organizativa.

Nesse escopo, evidenciar-se-á que a educação desempenha um papel importante nesse processo, além de trazer para o debate uma preocupação gramsciana que também aflige os dias atuais: a mudança do papel da escola. Tal transformação refere-se à crise da escola desinteressada e humanística, que passa a converter-se em uma instituição orientada por finalidades específicas e voltada ao atendimento de propósitos pré-definidos. Esse processo resulta na formação de intelectuais de tipo técnico-profissional vinculados a classes específicas,

ênfatizando o tipo profissional em detrimento da formação de sujeitos capazes de exercer uma direção intelectual e política consciente.

Por fim, o capítulo conclusivo, após toda a abordagem realizada em moldes gramscianos acerca do Estado Total e após a análise das particularidades do cenário brasileiro, dedica-se à sistematização da intervenção pedagógica e do produto educacional. Este se materializa em uma sequência didática centrada em debates éticos regrados, desenvolvidos a partir da indicação de diferentes temas com alcances e focos distintos. A seleção desses temas inclui também temáticas regionais que recebem atenção específica, permitindo que o estudante desenvolva autonomia crítica e, ao mesmo tempo, construa sua caminhada enquanto intelectual, intervindo na realidade social na qual está inserido.

CAPÍTULO 1 – OS INTELLECTUAIS E O ESTADO: DE MARX À PERSPECTIVA DE GRAMSCI.

Como premissa analítica fundamental desta investigação, faz-se necessário estabelecer uma correlação entre o pensamento de Antonio Gramsci e o do filósofo alemão Karl Marx. Tal articulação visa situar o objeto de estudo histórico e, sobretudo, filosoficamente, no que diz respeito aos aspectos ligados ao Estado e à sua função na reprodução das relações de produção.

Sendo um dos pontos de partida do trabalho, o capítulo inicial abordará, de forma sucinta, os intelectuais orgânicos no interior da estrutura estatal. Parte-se de uma concepção inicial de Estado de matriz marxista, para, na sequência, alcançar uma definição mais ampla em Antonio Gramsci. A ênfase na sociedade civil e em suas instituições também será destacada e correlacionada com o processo de produção de intelectuais orgânicos.

No que concerne à natureza do pensamento filosófico, Antonio Gramsci postula a necessidade fundamental de eliminar determinados preconceitos. O principal deles é a ideia de que a filosofia constituiria um corpo estranho ou uma atividade exclusiva de intelectuais especialistas. Torna-se, portanto, imperativo demonstrar que a prática filosófica está organicamente vinculada à realidade material do indivíduo e de seu grupo social, manifestando-se de diversas formas, como na linguagem, no senso comum e nas normas de conduta cotidiana.

Sob essa ótica, a problemática central desloca-se para o reconhecimento da presença da filosofia em todos os espaços sociais e para a percepção, por meio dela, da atuação dos grupos sociais, ainda que de forma fragmentada ou acrítica, na vida do cidadão. A reflexão filosófica sistematizada atua de maneira fundamental para compreender como o indivíduo pode intervir na sociedade e nos diversos grupos dos quais faz parte, articulando a consciência individual à vontade coletiva e à capacidade de intervenção na estrutura social.

Para assegurar a conexão lógica das premissas desta investigação, faz-se necessário, inicialmente, apresentar uma breve contextualização do conceito de intelectuais, com particular ênfase no tipo orgânico, no pensamento de Antonio Gramsci, bem como uma síntese do conceito de Estado de Karl Marx. Tal delimitação teórica revela-se imprescindível, considerando que ambos apresentam uma crítica à atuação do Estado enquanto instituição, compreendendo-o como instância primordial na reprodução das desigualdades. Essa fundamentação permitirá perceber como a estrutura política atua não apenas por meio da coerção, mas também pela organização de intelectuais que validam ou desafiam a ordem vigente.

1.1 Os intelectuais na filosofia gramsciana

A categoria do intelectual assume centralidade na obra de Antonio Gramsci, sendo compreendida não como um grupo isolado, mas como um fenômeno intrínseco à estrutura social. O autor sustenta que todos os grupos sociais que desempenham funções essenciais na esfera da produção econômica possuem ou criam, de maneira orgânica, seus próprios intelectuais. Essa atuação transcende a esfera da reprodução econômica, estendendo-se às dimensões social e política. Conforme elucida o filósofo:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, ainda que de um novo direito etc., etc. (Gramsci, 1982, p. 03)

A reprodução das relações de produção econômica torna esses intelectuais fundamentais no interior de uma análise social nos moldes de Antonio Gramsci. A produção e a circulação desses quadros intelectuais podem determinar, de maneira decisiva, a manutenção da hegemonia vigente ou, ainda, a construção de um modelo contra-hegemônico voltado à superação das estruturas de dominação e à transformação social.

Ademais, o conceito gramsciano de intelectual repousa sobre a premissa de que, independentemente da função ou do trabalho exercido, todos os homens são intelectuais. Como destaca Gramsci (1982, p. 06): “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”.

Nesse sentido, todas as atividades humanas exigem o uso do intelecto, sendo impossível, portanto, falar em “não intelectuais”, uma vez que até mesmo o trabalho mais mecânico ou manual exige um coeficiente de esforço intelectual e implica uma determinada concepção de mundo. Contraria-se, assim, uma tendência que remonta à Antiguidade e ainda persiste: a valorização das atividades intelectuais em detrimento das atividades manuais, como se as primeiras fossem superiores. Antonio Gramsci refuta essa concepção ao afirmar que as atividades manuais também exigem intelecto, demonstrando que tal divisão constitui uma construção ideológica que mascara tanto a unidade do agir humano quanto a própria divisão social do trabalho.

A primeira categoria delineada por Gramsci refere-se aos intelectuais tradicionais ou típicos. Esses sujeitos caracterizam-se por representar uma continuidade histórica, isto é, a

permanência de uma tradição ao longo do tempo. Trata-se de grupos que já existiam em diferentes modelos de sociedade e que permanecem mesmo após intensas transformações sociais. Nas sociedades modernas, embora mantenham uma percepção de relativa autonomia e distanciamento, acabam por se vincular à burguesia, exercendo funções vitais na manutenção da hierarquia social e da estrutura estatal existente. O exemplo principal dessa categoria é o corpo eclesiástico. Conforme aponta o autor:

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência etc. (Gramsci, 1982, p. 05)

No âmbito da divisão social do trabalho, a especialização das funções gera novas subdivisões na intelectualidade, ocasionando o aparecimento de novos tipos de intelectuais. Os intelectuais urbanos emergem diretamente vinculados ao desenvolvimento industrial e exercem funções executivas e técnicas predefinidas pela esfera estatal ou corporativa, o que lhes confere uma autonomia restrita. Em contrapartida, os intelectuais rurais preservam o modelo tradicional e clássico. Nesse contexto agrário, o intelectual tradicional, como o padre ou o advogado, figura como uma das principais formas de ascensão social para as massas camponesas: o filho do camponês que se torna padre simboliza essa mobilidade, integrando-se a uma casta social de prestígio histórico. Gramsci observa que, em virtude dessa estrutura tradicional, a classe camponesa encontra dificuldades em formar seus próprios intelectuais de tipo orgânico.

Ao analisar a distribuição geográfica desses quadros, Antonio Gramsci observa que a América do Sul apresenta uma relativa escassez de intelectuais de tipo tradicional nos moldes europeus. Tal fenômeno decorre do estágio de desenvolvimento industrial, que ainda não havia atingido seu ápice, bem como de fatores históricos e culturais, como a inexistência de uma aristocracia consolidada nas mais diversas sociedades que compõem o continente. Esses fatores impuseram limites à composição de um Estado plenamente estruturado e à formação de uma intelectualidade de longa duração.

Adicionalmente, verifica-se uma correlação entre os grupos econômicos e seus respectivos intelectuais, evidenciando que a produção de intelectuais por diferentes camadas sociais é um fenômeno recorrente e nos mais diversos modos de produção e sistemas administrativos. Esse processo resulta na coexistência de duas categorias fundamentais: os intelectuais de tipo tradicional ou típico, que se mantêm ao longo dos mais diferentes momentos históricos, representando uma continuidade, e os intelectuais orgânicos, vinculados às

necessidades específicas de sua classe social. O intelectual orgânico é aquele que se origina a partir das massas, sendo formado política e culturalmente, o que o torna conhecedor do processo produtivo e, por conseguinte, consciente de sua função social e histórica. Sua característica distintiva reside na capacidade de liderar sua classe, seja no processo de manutenção de uma hegemonia, seja na luta por sua transformação.

Ao transpor essas ideias para o campo educativo, Antonio Gramsci vislumbra uma nova tendência: a educação técnica, por meio da escola profissional, como alicerce para a gênese desse intelectual moderno. Tal modelo pedagógico toma a própria vida como referência, unindo educação, política e cultura em um projeto de formação humana integral, em consonância com a filosofia da *práxis* presente em seus escritos. Conforme adverte o autor:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa ou não só prática manual. (Gramsci, 2010, p.67)

A distinção entre esses tipos intelectuais reforça a função de liderança e direção que tais agentes desempenham no interior da sociedade. Torna-se imperativo, portanto, qualificar sua formação, dada a relevância de suas funções sociais dentro dos grupos aos quais estão vinculados. Seja no bloco dominante, seja entre as classes subalternas, cujos objetivos incluem alcançar o poder, as ações convergem para a promoção de um direcionamento voltado à construção de uma nova hegemonia, processo invariavelmente mediado pela cultura, pela educação e pela articulação política.

A gênese desses novos quadros intelectuais processa-se no âmbito do Estado Total, conceito desenvolvido por Antonio Gramsci. Este se divide entre a sociedade civil, esfera na qual se geram a hegemonia e a autonomia, e a sociedade política, que corresponde ao Estado propriamente dito, compreendendo o aparelho governamental e coercitivo. Nesta última, os intelectuais tendem a se tornar funcionários vinculados à estrutura estatal, convertendo-se, em muitos casos, em intelectuais de tipo tradicional, uma vez que o Estado busca assimilar esses agentes para que atuem como gestores da ordem estabelecida.

Uma vez incorporados à estrutura estatal, esses agentes passam a trabalhar para a manutenção da hegemonia já constituída. Por conseguinte, na teoria gramsciana, enfatiza-se a urgência da preparação de novos intelectuais orgânicos por meio das instituições da sociedade civil, em especial a escola. É precisamente para evitar a subalternidade que o autor propõe o

modelo da escola unitária, voltado à unificação entre trabalho manual e intelectual e à formação de sujeitos capazes de exercer direção política e cultural.

Nesse sentido, a concepção gramsciana estende-se ao campo educacional, conduzindo a diversas reflexões sobre a trajetória da formação de novos intelectuais. Percebe-se que a educação e as políticas educacionais podem determinar os rumos da formação de dirigentes, muitas vezes ajustando-se às necessidades conjunturais do Estado. O objetivo subjacente, de maneira geral, tem sido a formação de intelectuais vinculados à estrutura estatal, configurando uma tendência de reprodução ideológica.

No que tange à dimensão educativa, Gramsci permite inferir que seu interesse reside menos na definição abstrata de educação e mais na compreensão de sua materialidade histórica. Como sublinha Monasta (2010, p. 26): “É difícil dizer o que Gramsci acredita ser a educação, já que ele parece mais interessado em desvendar o que a educação é na realidade.” Essa perspectiva confere às suas teses um caráter pedagógico da práxis, unindo educação e ação política das massas.

O objetivo primordial volta-se, assim, para a vida prática das massas, visando promover nelas uma consciência política e reflexiva, capaz de possibilitar a compreensão das engrenagens do Estado e a articulação de estratégias de luta para a transformação do domínio existente. Assim, faz-se necessário uma breve contextualização a respeito da organização estatal, apresentando o viés da realidade prática da sua atuação, tal qual preconiza em um primeiro momento o filósofo alemão Karl Marx.

1.2 O Estado segundo Karl Marx: brevíssima contextualização

Para a compreensão aprofundada, seja de natureza histórica, seja filosófica, dessa estrutura organizativa, a presença do filósofo Karl Marx torna-se praticamente inevitável. A relevância de Marx para o pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci não se deve apenas ao legado de suas contribuições no âmbito da filosofia e da política, mas também à influência direta que exerceu sobre a elaboração teórica gramsciana.

Desvelar a forma como Marx teorizava o Estado exige, primeiramente, compreender as desconstruções nos níveis filosófico e político realizadas pelo autor. Marx empreende uma crítica a filosofia de seu tempo, concebida como distante da realidade, de caráter meramente teórico e desinteressada da vida prática dos homens. Em oposição, sustenta que a filosofia deve

seguir um processo inverso, partindo da atividade material humana para, posteriormente, alcançar conceitos de caráter abstrato. Conforme assevera o autor:

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (Marx, 1998, p.19)

Sob essa ótica, a filosofia deveria situar-se no próprio terreno da vida concreta. Tal premissa é reforçada pela tese de que a consciência social do homem é determinada pelo seu ser social, e não o inverso. Conforme assevera Marx (1998, p.18): “A produção das ideias, das representações e da consciência está a princípio, e intimamente ligada a atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real.” A partir desse postulado, torna-se possível entender a noção de *práxis* que perpassa o pensamento marxista, unindo a reflexão teórica à ação transformadora sobre a realidade. É sob essa lente, que privilegia a análise dos conceitos a partir da vida prática, que Karl Marx e seu parceiro Friedrich Engels se debruçam sobre as questões relativas à classe trabalhadora e ao Estado.

A investigação acerca do Estado desdobra-se em dois tópicos fundamentais: o primeiro examina os papéis que o Estado desempenha no contexto político e social em geral; o segundo trata da relação entre o Estado e a sociedade civil, atentando para o possível antagonismo entre esses dois polos.

Historicamente, o conceito de Estado tornou-se mais complexo, agregando múltiplas determinações, evoluindo paralelamente ao desenvolvimento da propriedade privada e das relações de produção capitalistas, até chegar à sua formulação moderna. Nesse processo, o Estado passou a ser concebido ideologicamente como representante de interesses universais, capaz de centralizar os objetivos das diferentes classes sem favorecer nenhuma delas, uma espécie de “árbitro”, dotado de pressupostos de neutralidade.

Contudo, o pensamento de Marx desvela que o Estado, ainda que sustentado pelo conceito de legalidade, reproduz a estrutura de dominação vigente. O antagonismo de classes não apenas persiste, como se intensifica, sendo cristalizado pelo próprio Estado, que não atua como mediador universal dos conflitos, mas como instrumento de uma única classe: a dominante. Desse modo, o Estado contribui para reprodução e perpetuação das desigualdades. Não havendo, portanto, uma mediação neutra dos conflitos entre as classes sociais, não

havendo, portanto, uma mediação neutra entre as classes sociais. A crítica é sintetizada por Carlos Nelson Coutinho:

O Estado deixa então de lhe aparecer apenas como a encarnação formal e alienada do suposto interesse universal, passando a ser visto como um organismo que exerce uma função precisa: garantindo a propriedade, o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes e, desse modo, conserva a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários (trabalhadores). O Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da razão universal, mas uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses comuns de uma classe particular. (Coutinho, 2018, p. 206)

Essa apreensão classista do Estado constitui a primeira grande ruptura marxista em relação à filosofia política anterior, ao demonstrar que a ideia de um Estado orientado pelo interesse universal não se realiza concretamente. A classe trabalhadora, por não ser detentora dos meios de produção, não possui o poder necessário para ver seus interesses representados no interior do Estado. Dessa constatação emergem os aspectos revolucionários do pensamento marxista, nos quais Marx, em um primeiro momento, concebe a transformação social como resultado do confronto direto e da tomada do poder político do Estado pela classe trabalhadora, sendo a ditadura do proletariado um primeiro passo desse processo revolucionário.

A segunda ruptura promovida por Marx diz respeito à sociedade civil. Historicamente, a sociedade civil esteve ligada à ideia de Estado, seja no contexto antigo, seja, de forma mais acentuada, na modernidade. Muitos pensadores sustentaram que a sociedade civil teria surgido a partir do Estado, em virtude de seu papel de comando e organização da vida social. Nessa perspectiva, o Estado centralizaria o poder e figuraria como fundamento da própria sociabilidade.

Na teoria marxista, embora se reconheça a relação entre Estado e sociedade civil, essa correlação é reinterpretada a partir de uma inversão total da tradição clássica. Para Marx, o Estado surge do interior da sociedade civil, mais precisamente como resultado das contradições entre as classes sociais. Estabelece-se, assim, uma relação de interdependência entre ambos. Nesse sentido, a função primordial do Estado seria a mediação dos conflitos de classe; contudo, na prática, ele opera como instrumento de dominação, subordinado aos interesses da classe que detém o poder econômico. Conforme pontua o autor:

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (Marx, 2009, p.05)

Diante dessa interdependência, desprende-se um aspecto fundamental identificado por Marx: há limites estruturais na atuação estatal, evidenciados por sua incapacidade de intervir de modo efetivo sobre as contradições da sociedade civil. Para resolver as crises sociais, a instituição estatal revela-se incapaz, pois tal resolução exigiria a transformação dos próprios conceitos que a fundamentam. As ideias de propriedade privada e de exploração de uma classe por outra precisariam ser revistas; contudo, levadas às últimas consequências, conduziriam à conclusão de que esta maneira de organização, o Estado, deveria ser abolida, o que se mostra impensável do ponto de vista da classe dominante, que utiliza o organismo estatal para se manter no topo da hierarquia social.

Sob a lente marxista, o Estado é entendido primordialmente como um mecanismo de repressão e coerção. Ainda que surja como mediador de conflitos, sua função última acaba por ser oprimir uma classe em benefício de outra. Essa percepção ressalta a necessidade de um processo revolucionário que, em sua etapa final, prevê o fim da organização estatal tal como a conhecemos. Esse processo pressupõe, entretanto, a passagem por uma ditadura, a ditadura proletária, classificada por Marx como necessária para assegurar o poder político da classe trabalhadora.

1.3 O Estado Total em Gramsci

É nesse horizonte revolucionário, originado pelo pensamento de Karl Marx, que se insere, com originalidade, o pensador italiano Antonio Gramsci. O filósofo sardo enfatiza os aspectos ideológicos de dominação, ampliando a análise marxista. Uma de suas principais teses repousa na ideia de hegemonia, entendida como uma forma de dominação que não se baseia na repressão física, mas em um direcionamento intelectual e moral que tende a naturalizar a subordinação dos dominados. Trata-se, portanto, de tornar consensual a subordinação da classe dominada à classe dominante, aspectos que serão detalhados a seguir.

Antonio Gramsci é amplamente reconhecido como um dos mais relevantes filósofos marxistas do século XX. Enquanto filósofo da *práxis*, associa reflexão e ação, encontrando em suas próprias condições de vida elementos decisivos para a elaboração de suas reflexões filosóficas. O cenário de intensas transformações sociais e políticas vivenciado na Itália de sua época também constitui um importante campo de estudo para o filósofo.

Natural de Ales, na Sardenha, Antonio Gramsci enfrentou condições desafiadoras desde o seu nascimento. De saúde fragilizada, apresentou complicações após uma queda dos braços de uma babá, evento apontado como a causa de sua deformidade física, uma corcunda, ainda na infância. Soma-se a isso, outro momento que marcou sua vida: a prisão de seu pai, acusado e condenado por crimes administrativos. Tais adversidades fizeram com que, mesmo sendo um aluno dedicado, abandonasse a escola após a conclusão do curso primário para trabalhar em um cartório, contribuindo com a renda de sua família. Esse hiato nos estudos durou cerca de dois anos, até que, com o auxílio e incentivo de seus parentes, conseguiu retomar seus estudos no nível secundário, o ginásio. Nesse período, iniciou, timidamente, sua aproximação com o socialismo, principalmente por meio do periódico *Avanti*, enviado por seu irmão.

A despeito das severas privações materiais e dos constantes agravos à sua saúde, que dificultaram seu ingresso no ambiente universitário de Turim, essas experiências também contribuíram para transitar de uma revolta individual para uma consciência política mais coletiva e orgânica. Inserido no contexto industrial italiano, Gramsci começou a lutar ao lado da classe trabalhadora pela melhoria das condições de vida dos operários, participando ativamente da organização de trabalhadores nas fábricas de Turim. Esse engajamento ganhou um contexto político ainda mais relevante com sua participação na fundação do Partido Comunista Italiano (PCI), sendo eleito deputado posteriormente, o que garantiu espaço institucional para a representação política das massas.

Recém-eleito em uma Itália recentemente unificada enquanto Estado nacional e ainda marcada por profundas desigualdades estruturais, Gramsci deparou-se com dois fatores decisivos para o desenvolvimento de seu pensamento. O primeiro refere-se ao desenvolvimento desigual do país: um Norte industrializado e economicamente fortalecido, em contraste com um Sul empobrecido e marcado por estruturas agrárias tradicionais. O segundo fator foi a ascensão do regime fascista, que culminou na perda de seu mandato e em sua prisão. Paradoxalmente, esse episódio, decorrente de um julgamento controverso, teve impacto direto na produção de sua obra. O período de encarceramento tornou-se espaço de elaboração dos *Cadernos do Cárcere*, considerados a expressão madura de seu pensamento e fundamentais para a compreensão de sua concepção de Estado.

Consolidada a contextualização de sua trajetória de vida e atuação política, o foco desta análise volta-se à compreensão sintética de sua concepção de Estado, buscando apreender as convergências e diferenças em relação ao pensamento de Karl Marx. Embora ambos compartilhem o horizonte do materialismo histórico, há distinções significativas entre suas

formulações, uma vez que Gramsci, de maneira original, promove a ampliação de categorias fundamentais do pensamento marxista.

Alinhado à tradição marxista, o pensador sardo Gramsci herda algumas concepções fundamentais, como o materialismo histórico e dialético, bem como a identificação do caráter opressor, repressor e classista do Estado. Nesse sentido, Gramsci associa o aparato estatal à burguesia, argumentando que o Estado serve aos seus propósitos de dominação e exploração. A partir dessa constatação, o autor compartilha a ideia da necessidade de uma revolução que, em sua fase intermediária, implicaria a chamada “ditadura do proletariado” e cuja etapa final corresponderia à superação do Estado tal como historicamente constituído.

Todavia, ao tratar do conceito de Estado, é recorrente a emergência de uma compreensão simplificada, que o reduz à figura do governo, como se ambos fossem sinônimos. Para Gramsci, porém, essa definição é deformada, pois limita o governo a uma mera expressão da relação entre corporação e economia, obscurecendo a complexidade das mediações políticas e sociais que constituem o Estado em sentido ampliado. Como elucida o próprio autor:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e governo, uma identificação que precisamente é uma reapresentação da forma corporativo-econômica, ou seja, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, já que deve ser notado que, na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, poderia se dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia couraçada de coerção. (Gramsci, 2004, p. 82)

Assim, o conceito de Estado em Antonio Gramsci é ampliado, sendo compreendido como a articulação entre sociedade política e sociedade civil. Nessa perspectiva, a dominação opera por formas distintas, que vão além da mera repressão física. Para o filósofo, a força efetiva do poder estatal reside em sua capacidade de manter e reproduzir a hegemonia, isto é, uma direção intelectual e moral que naturaliza as relações de poder e a subordinação das classes dominadas. Tal hegemonia não se impõe prioritariamente pela força, mas por meio do controle dos mecanismos de formação da consciência. Como afirma Gramsci (2004, p. 84):

A classe dominante não é aquela que simplesmente impõe a sua vontade pela força, mas aquela que consegue fazer com que as suas ideias e valores sejam aceitos pelas classes subalternas como algo natural e legítimo, sem a necessidade de coerção explícita.

O Estado, portanto, não atua apenas como estrutura coercitiva baseada na repressão física, mas também como “educador” das massas, por meio da disseminação de uma ideologia que sustenta a ordem social e política, ao mesmo tempo em que oculta as contradições e os conflitos entre as classes. Sob essa ótica, a perspectiva gramsciana representa um avanço em relação a certas formulações do marxismo clássico, ao conferir maior dinamismo à teoria

política, concebendo-a como passível de reelaboração conforme os diferentes contextos históricos.

Para Gramsci, o Estado não pode ser reduzido ao aparato governamental; deve ser compreendido em um sentido ampliado, resultante da unidade entre sociedade política e sociedade civil. A primeira dimensão, a sociedade política, corresponde ao Estado em sentido estrito, englobando seus aparelhos institucionais e coercitivos, responsáveis pela manutenção da ordem por meio da força e da violência legítima.

Entretanto, a estabilidade dessa estrutura não se sustenta apenas pela coerção, sendo garantida também pela sociedade civil, entendida como o conjunto de organizações ditas “privadas”, dotadas de relativa autonomia em relação ao Estado e desprovidas de meios diretos de repressão. A originalidade da formulação gramsciana reside justamente nessa concepção ampliada de Estado, que articula essas duas esferas e suas distintas formas de dominação: de um lado, a coerção; de outro, o consenso.

É no âmbito da sociedade civil que a classe dominante exerce sua hegemonia, difundindo sua visão de mundo e naturalizando-a como universal e legítima, com o objetivo de manter a ordem estabelecida. Assim, na concepção ampliada de Estado, o poder se exerce por meio de um equilíbrio dinâmico, no qual a dominação ideológica constitui a base de sustentação da dominação coercitiva. Desse modo, enquanto a sociedade política atua por meio da repressão, a sociedade civil opera pela construção do consenso, garantindo o controle da classe dominante sobre diversos aspectos da vida social. A estrutura estatal no sentido ampliado apresentado pelo filósofo sardo requer atenção, porém, um dos seus mais importantes conceitos, a hegemonia, encontra na sociedade civil seu campo de surgimento e consolidação. Fundamental para manutenção das dominações de uma classe sobre a outra, esta estrutura social recebeu uma atenção especial nos escritos gramscianos.

1.4 Sociedade civil e a construção da hegemonia

A categoria de Estado e, por extensão, a sua conceituação constituem um eixo central para os filósofos da *práxis*. Assim, ao debruçar-se sobre a organização estatal, Antonio Gramsci vai além das definições tradicionalmente propostas pelos liberais, apresentando o Estado como a junção da sociedade política, já abordada anteriormente neste trabalho, e a sociedade civil. Esta última é caracterizada como o espaço no qual se concentram as diversas instituições sociais

de caráter mais privado, marcado pela prevalência do consenso e por formas de direção intelectual e moral. Conforme elucida o autor:

Feitas estas distinções, pode-se concluir, por enquanto: a relação entre os intelectuais e a produção não é imediata, como ocorre para os grupos sociais fundamentais, mas mediada, e é mediada por dois tipos de organização social: a) pela sociedade civil, isto é, pelo conjunto de organizações privadas da sociedade; b) pelo Estado. Os intelectuais têm uma função na “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e no “domínio” sobre esta que se encarna no Estado. (Gramsci, 2024, p. 540)

É imperativo notar que a noção de sociedade civil ganhou diferentes conceituações ao longo da história. Em Gramsci, a sua atuação possui uma base ético-política e material. Há, portanto, uma distinção significativa entre a concepção gramsciana, que herda sua referência do filósofo alemão Hegel⁶, e a concepção da doutrina católica. Nesta última, a sociedade civil tende a ser identificada com o Estado em sentido estrito, concebido como uma ordem natural, imperfeita, que deveria subordinar-se à família e à Igreja, consideradas instâncias superiores. Em contrapartida, Gramsci apresenta a sociedade civil como foco da produção e manutenção da hegemonia política e cultural:

É necessário distinguir a sociedade civil, como é entendida por Hegel e no sentido em que é frequentemente utilizada nestas notas (isto é, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre o conjunto da sociedade, como conteúdo ético do Estado) do sentido que lhe dão os católicos, para os quais a sociedade civil é antes a sociedade política ou o Estado, frente à sociedade familiar e à Igreja. (Gramsci, 2024, p. 782)

Nas sociedades ocidentais modernas, a distinção entre sociedade política e sociedade civil torna-se ainda mais acentuada. Imbuído da intenção de elucidar o funcionamento da sociedade civil, Gramsci recorre a duas comparações: na primeira, a sociedade civil é comparada a um sistema de trincheiras e fortalezas, resistente a diferentes eventos catastróficos como as crises econômicas ou instabilidades políticas. Na segunda, aproxima-se da estrutura espiritual de uma nação: enquanto a sociedade política (o Estado em sentido estrito) representa os muros e os mecanismos de coerção, a sociedade civil congrega elementos como cultura, religião e práticas sociais, responsáveis por sustentar a adesão voluntária dos indivíduos à ordem estabelecida, como se se tratasse de um hábito social incorporado.

Assim, é no interior da sociedade civil que a hegemonia se constitui e se conserva. A elaboração desse conceito em Gramsci evidencia uma reflexão fundamental aos filósofos

⁶ O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel é o responsável por formular a diferença entre Estado e sociedade civil, desenvolvida sobretudo em sua obra *Princípios da filosofia do Direito*. Essa diferenciação será posteriormente retomada por Antonio Gramsci em suas notas, sendo reelaborada no interior de sua teoria política, principalmente em contraposição à concepção sustentada pela Igreja Católica.

marxistas, ao aprofundar a compreensão da luta de classes e dos mecanismos de dominação. Dominação essa que se expressa, entre outros aspectos, na relação entre infraestrutura, que corresponde à base econômica, e superestrutura, vinculada às dimensões ideológicas e culturais que estruturam a vida social. Segundo a síntese de Aranha (2016, p. 280):

Para Marx, a sociedade estrutura-se em dois níveis: infraestrutura e superestrutura. a) A infraestrutura constitui a base econômica e engloba as relações do ser humano com a natureza, no esforço de produzir a própria existência. Assim, de acordo com o clima (árido ou chuvoso) e os instrumentos de trabalho (pedra, madeira, metal ou eletrônicos), desenvolvem-se certas técnicas que influenciam as relações de produção, ou seja, o modo pelo qual os seres humanos se organizam na divisão do trabalho social. É nesse sentido que, na história, encontramos relações de senhores e servos, de capitalistas e proletários. b) A superestrutura constitui o caráter político-ideológico da sociedade, que é formado por dois aspectos: • Estrutura jurídico-política representada pelo Estado e pelo direito; conforme Marx, o Estado e as leis estariam a serviço da classe dominante. • Estrutura ideológica representada pela consciência social, isto é, a forma como os indivíduos se organiza a partir de crenças religiosas, literatura, artes, filosofia, concepções de ciência etc.; para Marx, as expressões culturais refletem as ideias e os valores da classe dominante e, desse modo, tornam-se instrumentos de dominação.

No âmbito das superestruturas, o filósofo sardo identifica a hegemonia como elemento central na manutenção da dominação nas diferentes sociedades. Diferentemente de interpretações que privilegiam a imposição econômica ou política, Gramsci demonstra que a estabilidade dessa dominação depende da construção de um consenso no plano moral e cultural. Estabelece-se, assim, um equilíbrio dinâmico entre coerção e consenso, conforme assinala o próprio autor:

O exercício ‘normal’ da hegemonia no terreno, que se tornou clássico, do regime parlamentar, é caracterizado por uma combinação da força e do consenso que se equilibram, sem que a força predomine em muito sobre o consentimento, mas antes pareça apoiada pelo consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública (os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados). Entre o consenso e a força se encontra a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, e apresenta o emprego da força excessivo e perigoso), isto é, a debilitação e a paralisia causadas ao antagonista ou aos antagonistas pela cooptação de seus dirigentes, veladamente em via normal, abertamente em caso de perigo visualizado, para causar confusão e desordem nas fileiras antagonistas. (Gramsci, 2024, p. 76)

A anatomia da hegemonia repousa, portanto, em elementos fundamentais, a começar pelas relações de poder. Uma classe sobrepõe-se a outra por meio de duas formas principais: a direção e a dominação. A direção consiste na capacidade de conduzir, intelectual e moralmente, as classes aliadas, enquanto a dominação refere-se à imposição dessa direção às classes adversárias. A função dirigente, no sentido intelectual e moral, opera primordialmente no âmbito da sociedade civil, devendo assumir um caráter consensual e desenvolver-se, ou ao menos iniciar-se, antes mesmo da tomada do aparato estatal. A dominação sem direção

previamente estabelecida pode levar a uma crise de autoridade ou de hegemonia. De acordo com Gramsci (2024, p. 52):

O critério histórico-político sobre o qual precisa basear as próprias pesquisas é este: que uma classe é dominante em dois modos, isto é, é “dirigente” e “dominante”. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso, uma classe já antes de ir ao poder pode ser “dirigente” (e deve sê-lo): quando exerce o poder, torna-se dominante, mas continua a ser também “dirigente” ... A direção política se torna um aspecto do domínio, na medida em que a absorção das elites das classes inimigas leva à decapitação destas últimas e à sua impotência. Pode e deve | haver uma “hegemonia política” mesmo antes da ida ao Governo e não se deve contar apenas com o poder e a força material que ele dá para exercer a direção ou hegemonia política.

Essa exposição teórica permite a compreensão de que a sustentação hegemônica está ligada às bases culturais e, portanto, superestruturais, em especial às instituições da sociedade civil que difundem ideologia.

Dentre essas instituições sociais, Gramsci destaca três como fundamentais: (I) as igrejas e as organizações religiosas, que historicamente monopolizaram a ideologia e a própria cultura; (II) as escolas e universidades, o conjunto do sistema escolar, responsáveis pela formação intelectual e técnica; e (III) os partidos políticos e os sindicatos que elevam os interesses econômicos a um plano político e universal. Nas palavras de Gramsci (2024, p. 538): “monopolizadores por longo tempo de alguns serviços essenciais (a ideologia religiosa, a escola e a instrução, e, em geral, a “teoria”, com referência à ciência, à filosofia, à moral, à justiça etc.).” Já sobre a função orgânica dos partidos políticos e dos sindicatos, observa o autor:

Pode-se dizer, aliás, que, no seu âmbito, o partido político cumpre a sua função muito mais organicamente do que a que cumpre o Estado no seu âmbito mais vasto: um intelectual que começa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social, confunde-se com os intelectuais orgânicos de tal grupo, liga-se estreitamente àquele grupo, o que não ocorre com a participação na vida estatal que, às vezes, e mediocrementemente, cumpre. Acontece, aliás, que muitos intelectuais pensam ser eles o Estado, crença que, dada a massa imponente da categoria, às vezes tem consequências notáveis e complicações desagradáveis para o grupo econômico-social que realmente é o Estado. (Gramsci, 2024, p. 542)

No interior desse complexo institucional, as organizações sociais estão diretamente associadas à produção de intelectuais. A Igreja, em particular, desempenha um papel relevante: sua ampla capilaridade social permite-lhe exercer funções políticas e culturais decisivas, influenciando diretamente a formação da visão de mundo das massas. Ao articular-se com o Estado, a instituição eclesiástica reforça dimensões centrais como a soberania política e a construção do consenso. Tais elementos, frequentemente fundamentados em uma pretensa ordem espiritual superior, historicamente serviram de justificativa para a preservação da ordem social vigente.

Historicamente, a Igreja constituiu uma das principais formas de dominação, seja por meio da coerção, seja pela construção de hegemonia. Sua concepção totalizante de mundo manteve-se forte e relativamente coesa entre o período medieval e o início da modernidade. Contudo, a perda progressiva desse papel central exigiu uma reorganização do campo eclesiástico, na tentativa de preservar sua capacidade de influência sobre as massas.

Conforme analisa Gramsci, a rápida execução da Ação Católica (A.C.) marca justamente o momento em que a Igreja deixa de ocupar a posição de referencial universal da sociedade, passando a atuar como uma força política entre outras, inserida em um campo de disputas pela direção ideológica e cultural. Nas palavras do filósofo sardo:

A A.C. assinala o início de uma época nova na história da religião católica: quando ela, de concepção totalitária do mundo, torna-se apenas uma parte e deve ter um partido. As diversas ordens religiosas representam a reação da Igreja (comunidade dos fiéis ou comunidade do clero), desde baixo ou do alto, contra a desagregação da concepção (heresias, cismas etc.): a A.C. representa a reação contra a apostasia de massas inteiras, isto é, contra a superação de massa da concepção religiosa do mundo. Não é mais a Igreja que estabelece o terreno e os meios da luta; ela deve aceitar o terreno que lhe é imposto de fora e servir-se de armas retiradas do arsenal de seus adversários (a organização de massa). A Igreja está na defensiva, isto é, perdeu a autonomia dos movimentos e das iniciativas, não é mais uma potência ideológica mundial, mas apenas uma força subalterna. (Gramsci, 2024, pp. 15-16)

A produção de intelectuais permanece um ponto central para a Igreja. Sob a ótica gramsciana, o clero constitui a categoria mais típica dos intelectuais tradicionais, atravessando diferentes períodos históricos e modos de produção. Esse prestígio histórico é herança do monopólio exercido, ao longo dos séculos, sobre a cultura, no qual o controle teológico estabelecia as normas sobre o aparato político, filosófico, bem como sobre a própria moral e ética, e, por consequência, sobre a definição de justiça em si, ou seja, dos parâmetros para instrução de modo geral.

Não obstante o declínio de sua hegemonia após a consolidação do Estado laico, a Igreja preserva uma influência significativa, que transborda as fronteiras teológicas. Sua atuação exerce uma capilaridade significativa nas esferas econômica e social, nas quais frequentemente contribui para a legitimação da propriedade privada sob o fundamento do direito natural, deslocando a resolução das contradições sociais para o âmbito da caridade. Sob a lente gramsciana, essa postura evidencia a função da Igreja na cristalização de uma hegemonia sustentada pela direção moral e intelectual das massas. Conforme enfatiza o autor:

Afirmações principais feitas nas encíclicas dos últimos papas, isto é, dos mais importantes desde quando a questão tem adquirido uma importância histórica: 1) A propriedade privada, especialmente a “fundiária”, é um “direito natural”, que não pode ser violado nem mesmo com altos impostos (desta afirmação derivaram os programas das tendências “democrata-cristãs”, para a distribuição da terra, mediante

indenização, aos camponeses pobres, bem como as suas doutrinas financeiras); 2) Os pobres devem contentar-se com sua sorte, já que as distinções de classe e a distribuição da riqueza são disposições de deus, e seria ímpio tentar eliminá-las; 3) A esmola é um dever cristão e implica a existência da pobreza; 4) A questão social é antes de mais nada moral e religiosa, não econômica, e deve ser resolvida com a caridade cristã e com os ditames da moralidade e o juízo da religião. (Ver: Código Social e Silabo) (Gramsci, 2024, pp.17-18)

No âmbito da análise gramsciana acerca da divisão social e da produção de subjetividades, a centralidade histórica da Igreja como instituição mediadora e formadora de quadros intelectuais é incontestável. Todavia, urge salientar que o corpo eclesiástico atua, primordialmente, como um meio de reprodução das elites, instrumentalizando o aparato educativo para consolidar sua hegemonia.

Nesse sentido, os intelectuais oriundos dessa estrutura não inauguram uma nova consciência sociopolítica; configuram-se, antes, como intelectuais de tipo tradicional, cuja atuação visa à manutenção de um prestígio autônomo e à integração junto às classes dirigentes por meio da influência institucional. Em contrapartida, nas instâncias analisadas subsequentemente, identifica-se a origem do intelectual orgânico: aquele que, intrinsecamente vinculado à práxis e ao mundo do trabalho, assume a função organizativa das massas, formando a consciência de classe necessária à construção de uma nova vontade coletiva e de uma contra-hegemonia.

No exame das formas de organização coletiva, os sindicatos e o partido político podem, à primeira vista, sugerir pertencimento ao mesmo campo de atuação. Embora ambos operem no campo da representação de classe, há diferenças entre as duas instituições socialmente estabelecidas. Os sindicatos são definidos como o primeiro nível de solidariedade coletiva no contexto profissional, representando um momento inicial na organização das massas, aquilo que Gramsci denomina fase econômico-corporativa. Trata-se de um estágio inicial de organização, em que os indivíduos têm seus objetivos imediatos e setoriais como meta, como a luta por melhores salários e condições de trabalho. Nesse estágio, a consciência é restrita ao aspecto profissional; não há, necessariamente, um plano mais completo, de alcance nacional ou internacional. Consequentemente, o papel do sindicato pode tanto contribuir para a preparação de uma nova direção intelectual quanto limitar-se à defesa de ‘interesses menores’ e imediatos, sem perspectiva de produzir e desenvolver novos dirigentes intelectuais.

Ao representar esse estágio embrionário da consciência coletiva, as organizações sindicais tendem a concentrar suas demandas na busca por igualdade, sobretudo no plano jurídico, no interior da estrutura estatal. Tal reivindicação, bem como as propostas de reformas

administrativas, implica alterações na organização política, mas não necessariamente um questionamento da essência do Estado. É o que Gramsci define como o espaço da igualdade política na fase elementar:

Nesta fase econômico-política, põe-se a questão do Estado, mas no terreno da igualdade política elementar, já que se reivindica o direito de participar na administração e na legislação e de modificá-las, de reformá-las, nos quadros gerais existentes. Um terceiro momento é aquele em que se alcança a consciência de que os próprios interesses “corporativos”, no seu desenvolvimento atual e no futuro, superam o círculo “corporativo”, do agrupamento econômico, e podem e devem se tornar os interesses de outros agrupamentos subordinados; esta é a fase mais genuinamente “política”, que assinala a clara passagem da pura estrutura. (Gramsci, 2024, p. 514)

A estagnação da instituição sindical no estágio econômico-corporativo acarreta uma série de riscos, dentre os quais o mais relevante é o economicismo. Essa condição caracteriza-se pela abdicação da luta pela hegemonia, resultando na perda de autonomia e independência das massas em relação à classe dominante. Sob essa perspectiva, a atuação sindical tende a aproximar-se do liberalismo econômico, uma vez que, ao não produzir dirigentes orgânicos nem confrontar a hegemonia vigente, acaba por aceitar a estrutura de poder estabelecida, deixando-se conduzir por ela.

Nessa perspectiva, o sindicato atua como uma instância de preparação para a formação da consciência coletiva, a qual será aprofundada, com densidade, no interior do partido político. É no âmbito partidário que os interesses corporativos tendem a se tornar nacionais, caracterizando um salto qualitativo na organização política. O partido, enquanto instituição autônoma, livre e orgânica, assume a responsabilidade pela produção de intelectuais orgânicos e pela articulação de uma nova hegemonia. Conforme assinala Gramsci (2024, p. 544):

Para esses objetivos, dentro de certos limites, existe o sindicato profissional, no qual a função econômico-corporativa do comerciante, do industrial, do camponês encontra o seu quadro mais adaptado. No partido político, os elementos de um grupo econômico-social superam este momento do seu desenvolvimento histórico e tornam-se agentes da atividade geral, de caráter nacional e internacional (cf. a nota “Relações entre estrutura e superestrutura”).

Na construção teórica gramsciana, o partido político emerge como uma das instituições sociais de maior relevância na constituição e transformação de uma hegemonia dominante. Ele concentra três funções indispensáveis: a função educativa, operando como uma espécie de escola de ensino constante, voltada à formação política dos adultos; a função organizativa, responsável pela coordenação das massas em direção a objetivos comuns; e a função diretiva, diretamente ligada à construção do aparato hegemônico de uma classe no interior da sociedade civil.

O partido atinge sua maturidade quando sua capacidade de movimentar as massas em função de um plano coletivo de alcance amplo possibilita que os indivíduos superem suas questões pessoais e particulares em detrimento da coletividade. Nesse sentido, o partido político transcende uma associação de indivíduos com caráter meramente eleitoral ou de máquina de contagem de votos. Ele constitui-se como um organismo coletivo, o Moderno Príncipe, uma comparação com o clássico de Maquiavel, formado por uma parcela específica da população, cuja característica distintiva é a organização como fundamento de sua ação política, orientada pela universalização de seu projeto de sociedade.

Desse modo, o partido insere-se na disputa intelectual da nação, constituindo-se como o motor das mudanças sociais. A edificação da consciência social e a compreensão da função histórica de uma classe passam, necessariamente, por sua mediação. É por meio do partido que se busca construir certa homogeneidade no interior da sociedade civil, operando como instância de mediação entre as dimensões estruturais, econômicas e políticas e as dimensões ideológicas. Consciente da sua própria função histórica, o partido é o caminho para a elevação do nível intelectual e moral de um grupo social, o que representa justamente o salto do estágio econômico-corporativo, no qual se situam os sindicatos, por exemplo, em direção a um estágio politizado, com projeções e pretensões maiores e com alcance mais amplo. Uma vez consolidada essa consciência de grupo, a próxima tarefa fundamental é a mobilização das massas.

Na teoria gramsciana, conceitos como hegemonia, intelectuais e partido articulam-se como um conjunto analítico fundamental para o entendimento das relações ideológicas e sociais. É no interior do partido que diferentes interesses convergem e se transformam em consenso. Trata-se do espaço em que intelectuais tradicionais, como membros do clero e acadêmicos, encontram-se com intelectuais orgânicos, oriundos da própria classe trabalhadora, formando um bloco dirigente hegemônico.

Nesse percurso formativo, o partido supera a mera união corporativista e busca, em um primeiro momento, o apoio das classes aliadas, visando tornar os interesses e ideais do partido em interesse geral. Tal movimento garante um consenso que evita o recurso à força bruta como única fonte viável de dominação. Ao universalizar seus interesses, o partido articula as bases materiais (estrutura) às ideológicas (superestrutura), formando um bloco coeso, organizado e operante. A mobilização das massas, nesse contexto, apresenta-se como alternativa à superação de um estado passivo e inoperante. Trata-se de transformar a revolta espontânea, o “ódio contra os senhores”, em ação política consciente e historicamente orientada. Gramsci caracteriza esse

estágio inicial de revolta como um momento ainda “negativo”, marcado pela ausência de compreensão mais profunda da organização estatal e das mediações necessárias à sua transformação. Conforme o autor:

“subversivo” pode ser explicado desse modo: uma posição negativa e não positiva de classe: o “povo” sente que tem inimigos e os identifica só empiricamente nos assim chamados senhores (no conceito de “senhor” há muito da velha aversão do campo à cidade, e a roupa é um elemento fundamental de distinção: existe também a aversão à burocracia, na qual se enxerga unicamente o Estado: o camponês – também o médio proprietário – odeia o “funcionário” não o Estado, que não entende, e para ele é este o “senhor”, ainda que o camponês lhe seja economicamente superior, de onde a aparente contradição pela qual, para o camponês, o senhor é muitas vezes um “morto de fome”). (Gramsci, 2024, p. 358)

A tarefa do partido não é desprezar esse sentimento genuíno de revolta; ao contrário, o real sentido é o de orientá-lo e direcioná-lo politicamente, convertendo esse impulso inicial em compreensão crítica e ação consciente. Trata-se, portanto, de transformar pedagogicamente a indignação em saber, isto é, em uma forma elaborada de consciência histórica e política.

Para garantir essa capilaridade, um outro elemento central à organização partidária é a formação de lideranças. Esse processo deve ocorrer em diferentes níveis, de modo que, nos mais diversos estratos da sociedade, haja dirigentes capazes de assegurar a participação efetiva das massas. Sem educação política, a maioria da população permanece impossibilitada de compreender o funcionamento do sistema social; nesse contexto, a revolta não encontra mediação, limitando-se a uma reação instintiva, desprovida de direção estratégica. Como adverte o filósofo sardo:

Este ódio “genérico” ainda é do tipo “semifeudal”, não moderno, e não pode ser apresentado como documento de consciência de classe: é apenas o primeiro vislumbre, é, precisamente, apenas a posição negativa e polêmica elementar: não só não se tem consciência exata da própria personalidade histórica, mas sequer se tem consciência da personalidade histórica e dos limites precisos do próprio adversário. (As classes inferiores, estando historicamente na defensiva, não podem adquirir consciência de si a não ser por negações, através da consciência da personalidade e dos limites de classe do adversário: desta forma, este processo ainda é nebuloso, pelo menos em escala nacional). (Gramsci, 2024, p. 358)

A efetiva incorporação das massas ao processo de direção política e social passa, portanto, pela mediação de uma instituição fundamental: a escola. Para Gramsci, a instituição escolar deve promover uma formação cultural ampla, de alcance universal, capaz de desenvolver intelectualmente as massas e prepará-las para o exercício ativo da vida política.

Essa temática ocupa um lugar central em sua obra, não apenas pelo alcance social da escola, mas também por sua própria trajetória de vida. Gramsci viveu parte de sua infância e juventude na Sardenha, região periférica e agrariamente pouco desenvolvida da Itália, marcada

por acesso limitado a uma educação de caráter humanista e desinteressado. Tais experiências contribuíram decisivamente para a formulação de sua crítica ao sistema educacional e para a elaboração de uma proposta de escola capaz de promover a formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, a escola, nos termos gramscianos, deve ser pensada como espaço de formação omnilateral, voltada não apenas à instrução técnica, mas à constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social e, sobretudo, de atuar como dirigentes.

CAPÍTULO 2 – A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS NA PERSPECTIVA GRAMSCINIANA

Reconhecido não apenas como testemunha crítica de seu tempo, mas também como teórico da ação política, Antonio Gramsci percebeu uma necessidade histórica básica: preparar e instruir culturalmente as massas. Tal preparação deve ocorrer na sociedade civil, por meio das diversas instituições que a compõem, não se limitando à mera instrução formal. O foco recai, sobretudo, nas classes operárias, no proletariado, para que houvesse, nestes, uma compreensão dos papéis e do espaço que ocupavam.

Para tanto, faz-se necessário entender que a cultura não era aquela no sentido enciclopédico burguês, um acúmulo passivo de informações, mas, sim, uma cultura que gere reflexão interior e, principalmente, ação no indivíduo. Conforme destaca Nosella (2018, p. 54):

A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. Mas tudo isso não acontece por evolução espontânea (...). Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, primeiro de alguns e, em seguida, de toda uma classe, sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social.

Sob essa diretriz, o presente capítulo dedica-se a examinar a dimensão da escola na sociedade civil. Embora a Igreja e o partido político atuem como agências educativas relevantes, a primeira com base na tradição dogmática e o segundo como o constante “educador coletivo” das massas adultas, a análise irá focar, com maior intensidade, no papel da instituição escolar. A escola será entendida aqui como o espaço principal para a formação dos intelectuais orgânicos da modernidade.

A investigação percorrerá os diferentes tipos de escola discutidos por Gramsci e, por consequência, demonstrará como cada modelo escolar se relaciona ao respectivo tipo de intelectual por este produzido. Ademais, a ligação desses diferentes conceitos com a ideia de hegemonia também será discutida de forma breve neste capítulo. Essa análise abordará também o trabalho como o princípio educativo identificado por Gramsci como motor necessário para a formação do modelo moderno de homem.

Torna-se irrefutável, portanto, o peso das instituições sociais na formação de novos intelectuais, seja para a sustentação de uma hegemonia, seja para o surgimento de uma contra-hegemonia. Se o partido político se converte em um espaço de educação constante dos adultos,

a escola exerce a primazia na formação prévia. Ela é o aparelho que representa um ponto de partida, uma preparação inicial, interligada e necessária aos demais aspectos, para que os futuros intelectuais possam construir uma nova hegemonia.

A análise da escola sob a ótica gramsciana revela-se sempre desafiadora por duas razões fundamentais: a primeira é compreender que a dimensão pedagógica em Gramsci passa pela construção de uma cultura que permita preparar e instruir as massas, visando à luta contra a hegemonia existente; a segunda, que se soma à primeira, refere-se ao momento político italiano, bem como aos eventos históricos ocorridos, a exemplo da Primeira Guerra Mundial, da Revolução Russa e da ascensão fascista na Itália, que afetam diretamente os escritos do filósofo italiano, redefinindo suas percepções sobre as instituições liberais. Conforme observa Nosella (2018, p.13):

Gramsci viveu as principais transformações definidoras da problemática constitutiva do século XX, cujo cerne se desnudou por inteiro na transição desse para o século XXI. Viveu ele o drama da Primeira Guerra Mundial, a vitória da revolução socialista na Rússia, a fundação de partidos comunistas em vários países, tendo protagonizado, ele próprio, a criação do Partido Comunista Italiano. Sobretudo, vivenciou diretamente, por meio de sua experiência na Itália, o fracasso das tentativas de revolução socialista no Ocidente e a conseqüente ascensão do fascismo do qual sofreu, como dirigente comunista, perseguição sem trégua que culminou com sua prisão nos cárceres de Mussolini.

Embora Gramsci se mantenha fiel e diretamente ligado ao pensamento de Karl Marx, acreditando que este, por si só, seria capaz de conduzir à revolução socialista e à ascensão da classe trabalhadora, há nele uma expansão teórica, tendo em vista que a revolução, nos moldes gramscianos, exigiria uma reformulação moral e intelectual profunda. Seu “passo à frente”, nesse aspecto, consiste justamente em defender a construção de uma cultura voltada para o proletariado, que prepare o trabalhador para liderar, indo além da mera reprodução técnica. Sob essa lente, a preparação deveria ocorrer na escola, como ressalta Nosella (2018, p. 52): “nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, porque governar é uma função difícil.”

Essa percepção aprofunda-se durante a Primeira Guerra Mundial, quando as discussões internas sobre a participação italiana no conflito trazem ao debate outros temas. O primeiro deles diz respeito à função social da cultura e a como ela deveria ser difundida no proletariado. Para muitos, havia a percepção de que não seria uma necessidade imediata a participação do proletariado na produção cultural, enquanto outros valorizavam essa participação. O segundo tema refere-se justamente às funções da escola, na qual, para Gramsci, há um espaço para que

o proletariado se aproprie do saber e articule a função humanista da instituição escolar com o fazer técnico.

No debate sobre a relação entre cultura e escola, Gramsci participou ativamente, posicionando-se criticamente, pois acreditava que essas questões deveriam receber a devida seriedade. O filósofo identificava um descaso por parte dos dirigentes sociais, que se mostravam pouco preocupados em promover uma formação cultural e escolar ampla.

A preocupação estende-se à aceitação, por parte dos trabalhadores, sem questionamento, das condições de ensino que lhes eram oferecidas, sem indagar se estavam recebendo uma escola que atendesse às suas reais demandas e proporcionasse uma formação ampla. Essa tensão tornou-se clara para Gramsci ao observar a fala de um sindicalista, Enrico Leone, que defendia uma distância entre os operários e a cultura. Para Gramsci, essa separação entre cultura e técnica constituía uma armadilha burguesa com vistas à manutenção hegemônica. Conforme registra Nosella (2018, p. 53).

A oportunidade de intervir nesse debate surgiu para Gramsci em janeiro de 1916, quando Enrico Leone, sindicalista, escreveu: 'O operário moderno aprende muito mais de suas instituições de classe do que do livro do saber oficial (...). Não há salvação, portanto, a não ser no operarismo, nas classes das mãos calejadas e do cérebro incontaminado pela cultura e pelas degenerações escolares' (C. T., 1980, 103, nota 1).

Esse cenário de falta de seriedade em relação à questão da escola atinge seu auge em 1916, quando o Ministério da Educação italiano apresenta como solução uma espécie de “escola do trabalho”⁷. Sob a retórica de modernização, essa escola nada mais era do que uma instituição com uma finalidade clara bem definida: produzir mão de obra que pudesse atender à urgente demanda de artefatos de guerra em meio ao conflito.

Em vez de cidadãos e intelectuais com ausência de formação geral, ficava claro que o sistema pretendia forjar a velha divisão existente entre os que pensam e os que executam. Tendo em vista que os afetados por essa forma de ensino seriam os filhos dos proletários, estes veriam suas escolas serem transformadas em mais uma oficina de produção de munição para a guerra. Nas palavras de Nosella (2018, p. 57):

O governo propõe fundir agora a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói. Obviamente os produtores de retórica governamental proclamam que: A oficina transformará a Escola, pela transfusão de seu sangue e de seu espírito juvenis.

⁷ O termo escola do trabalho, apresentado pelo Ministério da Educação, foi refutado pelo próprio Gramsci, que entendia ser apenas uma manobra política dada a urgente necessidade de mão de obra, nada mais sendo do que uma escola do emprego, com finalidade imediata de produzir mão de obra.

2.1 As diferentes escolas na concepção gramsciana

A compreensão da reflexão sobre as escolas em Gramsci exige o resgate breve de uma contextualização histórica de base sobre sua vida e suas vivências. O pensamento do autor reflete acontecimentos da primeira parte de sua vida, cujo cenário inicial é o de uma Itália dividida: de um lado, um norte desenvolvido, com riquezas advindas da indústria, detentor da hegemonia; de outro, um sul ainda de domínio agrário, marcado pela pobreza e por problemas sociais, o que compeliu o filósofo sardo a deixar a escola. De forma sintetizada, a trajetória escolar de Gramsci é descrita por Nosella como marcada por superação de barreiras de classe e regionais:

Antonio frequentou uma pré-escola dirigida por freiras e uma escola primária pública. Suspende os estudos (estudando em casa) e retoma o ginásio dois anos depois. Gosta de matemática e ciências. O irmão mais velho (já em Turim) manda-lhe pelo correio jornais socialistas (ex.: o Avanti); cursa o colegial frequentando os ambientes socialistas e manifesta profundo sentimento de revolta contra os ricos e de orgulho regionalista. (Nosella, 2018, p. 46)

O deslocamento para Turim, aos 20 anos, representa uma mudança significativa. No principal centro do capitalismo italiano, Gramsci percebe o desenvolvimento e passa a ter contato direto com uma parcela expressiva do proletariado, a massa operária, o que lhe permite avançar de percepções individuais para outras de maior alcance coletivo. Nesse contexto, algumas reflexões são aprofundadas, com especial atenção a certas questões: a primeira delas versa sobre a possibilidade de os trabalhadores terem acesso à cultura e se deveriam recebê-la, mas que tipo de cultura seria essa? A segunda questão, que não foge ao alcance da primeira, diz respeito às dificuldades que os trabalhadores teriam para produzir seus dirigentes, seus próprios intelectuais, sem o acesso à cultura em seu sentido mais amplo. As questões culturais renderam debates acalorados à época, como observa Nosella (2018, p. 53): “O debate sobre a cultura e a formação do proletariado constituía uma longa tradição no Partido Socialista Italiano.”

Estas questões despertaram o foco da reflexão gramsciana e demonstram, também, a seriedade e o comprometimento para com elas. Na análise de Gramsci, a questão cultural perpassa a mobilização sindical, bem como o próprio Partido. Ambos precisam se mostrar articulados e são importantes; porém, não são completos em si mesmos, carecendo, portanto, do apoio de uma instituição escolar forte, imbuída de uma intenção cultural voltada para os interesses da própria classe trabalhadora.

O autor identifica que o distanciamento entre a escola e a realidade social, fomentado pela elite para manter a passividade das massas, gera uma crise de sentido no aprendizado. Essa

desmobilização provocava certa distância entre cultura e escola, trazendo prejuízos a uma relação fundamental para Gramsci, a escola-vida. A escola não pode ser um enclave isolado, mas deve refletir e sistematizar a própria existência social. Conforme aponta Jesus (2005, p. 63):

Daí porque enfatizava a relação escola-vida, cujos elementos se reclamam necessariamente. Para que a escola seja capaz de despertar o interesse e provocar uma colaboração eficaz por parte do aluno, tem que refletir a vida, tem que ser a própria vida. Se isto é verdade, por que a escola e a vida são tratadas como opostas e até como antagonicas? Interrogou Gramsci.

A problematização do fenômeno escolar, em suas mais diferentes versões, torna necessário, preliminarmente, levantar a questão central intrinsecamente ligada a ele: a questão da cultura, antes mesmo de se configurar como uma problemática de cunho pedagógico. A crise da educação mostrava-se como uma crise da hegemonia. A cultura havia se tornado um privilégio exclusivo da burguesia, em detrimento do proletariado. Gramsci identificava, portanto, a necessidade de uma reorganização que não apenas oportunizasse o acesso à educação, mas que levasse à constituição de uma cultura própria do proletariado. Conforme analisa Manacorda (2019, p. 31):

Os escritos desse período são caracterizados pela presença de alguns temas que já colocam Gramsci com uma personalidade definida nas batalhas ideais de seu tempo, e que antecipam a temática inteira que, retomada continuamente, o ocupará em todos os anos de sua vida: a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido antipositivista e, sobretudo, a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses.

A formação do intelectual orgânico pressupõe, necessariamente, a superação dos modelos escolares vigentes. Deixando à margem a educação confessional, que, por motivos claros, não atende aos propósitos de produção de intelectuais orgânicos, a crítica de Gramsci identifica outras escolas alheias a esse objetivo.

A despeito disso, tem-se, no parâmetro escolar, a consolidação de um modelo: a escola burguesa clássica, uma instituição destinada apenas às classes altas, que mantém privilégios como a valorização da cultura burguesa e a preparação dos dirigentes dessas classes. Nas classes médias, esse modelo fomenta a produção do pequeno-burguês, uma figura comum no sistema capitalista: diletante, caçador de diplomas e portador de um saber enciclopédico estéril, figura criticada com consistência por Gramsci. A intensidade dessa crítica é captada por Manacorda (2019, p. 34):

De sabor populista é, por exemplo, a recorrente ridicularização do tipo sociológico, pequeno-burguês, a quem se consente frequentar a escola existente: o estudantezinho que sabe um pouco de latim e de história; o advogadozinho que conseguiu finalmente

arrancar um diploma (S. G., p. 191), e toda aquela aborrecidíssima caterva de sabichõezinhos (S. G., p. 64), aos quais correspondem professores acanhados, colecionadores de preciosas inutilidades, vendedores de bugigangas e distribuidores de sacolas de víveres que enchem o estômago sem deixar traço (S. G., p. 64; p. 133-135).

A análise da conjuntura italiana permitiu a Gramsci compreender, em profundidade, como atuava, no âmbito educacional, a burguesia dominante. Mais do que impor barreiras físicas, a burguesia estabeleceu uma clara tendência de dificultar às classes inferiores o acesso à cultura. A forma mais sutil de fazê-lo era restringir o acesso às escolas humanistas, limitando-o a um único tipo de escola: a profissionalizante ou elementar. Nesse modelo dualista, pensado pela burguesia italiana, a formação do filho do operário consistia, basicamente, em escolas primárias e profissionais, ou escolas do trabalho, afastando-o de uma formação integral. Como destaca Jesus (2005, p. 65), “a burguesia italiana promovia cultura confinando a classe trabalhadora nas escolas primárias”, perpetuando, assim, a estrutura social vigente.

A análise das correntes pedagógicas na Itália do início do século XX revela que, assim como nos demais lugares do mundo, o país sofreu influências de diferentes correntes pedagógicas, como o positivismo, abraçado pela burguesia e cujas influências moldaram a estrutura educacional. Reformas educacionais tornaram-se comuns naquele período; entretanto, a cada nova reforma, o monopólio cultural se mantinha. Um exemplo é o “herbartismo”,⁸ que unia filosofia e pedagogia de maneira excessivamente formal. Contudo, foi derrotado pelo idealismo. Conforme observa Jesus (2005, p. 66), “o formalismo exagerado defendido pelo herbartismo fez com que ele fosse derrotado pelo idealismo que começava a se impor no campo pedagógico italiano.” Entretanto, esse triunfo idealista, que poderia significar uma boa notícia, não se confirmou, representando mais uma estratégia ideológica de exclusão.

A materialização pedagógica dessa exclusão manifestava-se nas práticas escolares, começando pela mais evidente delas: já havia uma diferenciação entre as escolas conforme a classe social, prática comumente adotada para a manutenção da hegemonia. Havia, assim, a escola burguesa, voltada a atender um público restrito, com uma formação cultural completa e específica, e uma escola destinada ao proletariado, de caráter imediatamente utilitário e sem maiores compromissos com a produção de intelectuais. Esse cenário foi teoricamente sustentado pelos idealistas italianos, como Gentile e Croce, que viam na escola uma forma de reprodução do “espírito” da nação sob o comando das elites.

⁸ Herbartismo foi uma tendência pedagógica que prevaleceu na Itália no início da década de 1910, mais precisamente em 1911, e que tem seu nome derivado de Johann Friedrich Herbart, que relacionava pedagogia e filosofia em seus estudos e escritos.

Diante desse sistema segregador, Gramsci chegou a uma constatação objetiva: a ausência de um projeto educacional alternativo no seio da esquerda italiana. O Partido Socialista Italiano (PSI) carecia de um plano de formação de novos intelectuais que passasse por uma ação escolar mais ampla, que transcendesse a luta sindical. A resposta do filósofo foi a publicação do artigo “Homens ou Máquinas”, no periódico *Avanti!*, como uma crítica direcionada ao Partido:

Sem hesitação, Gramsci entra nessa polêmica redigindo o artigo “Homens ou Máquinas?”, que sai no jornal socialista *Avanti* na véspera de Natal. Nele expõe três ideias: 1. que efetivamente, até agora, o Partido Socialista Italiano não conseguiu elaborar e propor um programa escolar concreto que se diferenciasse dos demais; (Nosella, 2018, p.62)

Nesse cenário de disputa hegemônica, a alternativa institucional ofertada à classe trabalhadora é a escola profissionalizante. Esse modelo, que guarda semelhanças estruturais com o ensino técnico historicamente adotado no Brasil, destina-se aos filhos das classes trabalhadoras, especificamente aos filhos do operariado. Em tese, essa escola deveria equilibrar a preparação para o trabalho com o acesso à cultura geral; na prática, contudo, a formação de dirigentes, futuros líderes políticos de sua classe, não ocorria. Ao contrário, era negligenciada, pois a escola do trabalho concentrava-se na produção de mão de obra qualificada, evitando a emancipação da classe trabalhadora e priorizando sua função imediata no processo produtivo.

Essa escola do trabalho revela-se, na realidade, “uma escola do emprego”: focada na inserção precoce do estudante no mercado de trabalho, sem oferecer formação geral ou outra perspectiva formativa mais ampla. Ao reproduzir as desigualdades e perpetuar a hegemonia da burguesia, gerava preocupação em diferentes grupos proletários, em especial nas famílias. Os pais tinham a percepção de que pouco poderiam fazer diante do dilema que se apresentava: comprometer o futuro intelectual dos filhos ou se mostrar contrários ao esforço de guerra. A retórica oficial mascarava essa coerção, como denuncia Nosella (2018, p. 58):

E os pais de família, para não parecerem sabotadores da guerra, deverão permitir que seus filhos deixem de estudar para produzir munições, sem que, porém, ao mesmo tempo, se especializem no trabalho, sem que exagerem em tornar-se operários demais, porque, afinal, terão que se tornar alguém pela escola e nunca pela oficina. A costureira retórica está construindo a malha de preconceitos e de oportunismos na qual serão sufocadas a escola e, com ela, uma certa quantidade de jovens (C. T., 1980, pp. 536-537).

Diante desse impasse, emerge a interrogação fundamental: afinal, qual seria a escola adequada para o proletariado? Para esse questionamento, a resposta gramsciana rejeita tanto a escola burguesa, pelos motivos já elencados, quanto a escola do emprego, ou escola do trabalho, em razão de seu interesse imediato na produção de mão de obra qualificada, não se mostrando,

em nada, condizente com as verdadeiras demandas do proletariado. A resposta gramsciana acerca da escola ideal configura-se como um caminho não simples, que leva em conta diversos aspectos, a começar pela função real da escola, que não pode ser “interessada”. Ressalta-se, aqui, que o termo “interessada” não se vincula à questão de ser ou não neutra, mas, sim, ao atendimento de propósitos específicos, mediatos ou imediatos, destituídos de amplitude formativa. Conforme exposto na polêmica com o positivista Achille Loria:

Você respondeu, muito rapidamente, que eles são sempre ‘interessados’. Naturalmente eu falava em termos ‘italianos’ e na cultura italiana me referia às teorias do Prof. Loria, que interpretou o termo e a noção de ‘interesse’ num certo sentido pejorativo que, nas teses sobre Feuerbach, é qualificado como ‘schmutzig jüdisch’, sordidamente judaico” (Nosella, 2018, p. 59)

Nesse sentido, delinea-se a caminhada na direção da escola ideal para o proletariado na perspectiva gramsciana: uma instituição voltada para a cultura humanística, desinteressada e unitária. Seu objetivo central é a formação integral do sujeito. Trata-se de um modelo de escola necessário ao proletariado, que forma de maneira ampla, sem especializações precoces, como define Nosella (2018, p. 63): “uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter.”

A conceituação inicial de destaque dentro da escola do proletariado é o termo “escola desinteressada”, que pode gerar interpretações equivocadas. Fora do contexto gramsciano, pode, inicialmente, causar estranheza, levando à associação errônea de que essa escola deveria ter um interesse imediato, a revolução socialista e, por consequência, a transformação das condições de vida das classes sociais. Entretanto, o termo é empregado em oposição direta à escola interessada burguesa, pautada pelo imediatismo e pelo lucro. A escola do proletariado não poderia ficar limitada a um objetivo específico, como as demandas urgentes do mercado de trabalho. Seu compromisso deveria estar vinculado a uma formação completa e ampla, que contemplasse a totalidade social antes de inserir o indivíduo em uma função técnica específica. Como assevera Nosella (2018, p. 63):

Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade.

A concepção de uma educação desinteressada reaviva a integralidade da condição humana, ao postular que a preparação escolar deve concentrar-se na formação do ser humano em sua dimensão mais geral e abrangente, isto é, em seu sentido universal.

Essa formação, que enfoca as mais diversas dimensões culturais do homem, estabelece, inevitavelmente, um diálogo com o ideal humanista de um período histórico relevante: o Renascimento, marcado por um importante resgate do homem e de suas características fundamentais, com reflexões que evidenciavam a importância tanto do trabalho intelectual quanto do trabalho manual. Para Gramsci, além de um olhar voltado para a formação do homem culto, essa concepção de humanidade constitui uma referência importante para o homem moderno. Conforme expressa o autor em sua correspondência:

O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são... personificados emblematicamente como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem-massa ou homem-coletivo, mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. Uma bagatela, como vê. Você queria chamar Delio de Leo; por que nunca pensamos em chamá-lo Leonardo? Acha que o sistema de educação Dalton poderá produzir Leonardos, mesmo como síntese coletiva? Abraço-a. (Gramsci, 2024, p.136)

Essa proposta retoma o ideal de humanidade do Renascimento, adaptando-o às exigências da modernidade. Gramsci defende uma escola que não imponha condicionantes ao futuro do jovem, como, por exemplo, uma profissionalização estritamente mecânica, mas que lhe permita acessar as bases instrumentais para a liberdade em seu sentido amplo. Somente por meio de uma formação cultural sólida e abrangente o filho do operário poderá realizar-se de forma plena e contribuir produtivamente para a coletividade. Com enfoque na classe proletária e na formação do homem moderno, a escola deveria encontrar no seu molde educativo um fundamento que unisse estes dois pontos. Começava neste cenário a reflexão gramsciana a respeito do que viria a ser definido como princípio educativo.

2.2 O princípio educativo e as escolas do trabalho e profissionais

Dentre as diversas preocupações reflexivas que Antonio Gramsci demonstra em seus escritos sobre a escola, uma delas remonta a uma temática central: o princípio educativo. Para o filósofo sardo, um dos principais fatores que levaram à crise do sistema escolar italiano de sua época decorria do esgotamento do fundamento educacional, que se encontrava distante da realidade social. Ao estabelecer uma breve comparação, Gramsci menciona a “velha escola”,

que tinha no latim e no grego seu princípio educativo, advertindo que esse fato se explicava por sua vinculação ao ideal de cultura das elites. Conforme observa o autor:

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, combinado com o estudo das respectivas literaturas e histórias políticas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, personificado em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. (Gramsci, 2024, p. 1653)

Todavia, Gramsci compreende que, na modernidade, o ponto de partida da educação deveria estar diretamente correlacionado com o contexto social no qual está inserida. Assim, em sua proposta de Escola Unitária, levando em conta as sociedades modernas, o princípio educativo deveria ser o trabalho. É imperativo notar que a definição de trabalho se dá aqui em seu sentido mais amplo. Na síntese de Manacorda (2019, p. 109):

O trabalho industrial, que implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta.

Essa definição exige uma rigorosa contextualização, uma vez que o termo pode ser apropriado de acordo com as conveniências da classe dominante. Como adverte Jesus (2005, p. 59), “como o conceito de trabalho não é homogêneo, poderá ser manipulado de acordo com as ideologias, como sempre aconteceu.” Assim, para se resguardar contra essa manipulação, Gramsci definiu de forma mais precisa o trabalho ao qual se referia. Jacomini (2022, p. 165) enfatiza que “o trabalho é aqui entendido em seu sentido ontológico e antropológico; trata-se do trabalho como atividade humana dirigida a uma finalidade.” Trata-se, portanto, de um resgate da definição empregada por Marx e Engels, que valoriza o trabalho como atividade fundamental que confere sentido à vida humana. Como enfatiza Jesus (2005, p. 61):

Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas, incluindo as pedagógicas, porque para eles o trabalho é a chave de compreensão da realidade. Explica-se o homem pelo trabalho. O homem chega ser homem em virtude dessa atividade chamada trabalho. O trabalho educa-constrói, constituindo-se no princípio da vida e da “escola”. Daí porque em Gramsci, vida escola formam uma unidade orgânica.

Essa acepção socialista do trabalho é fundamental, tendo em vista que o trabalho que constitui o princípio educativo da proposta escolar gramsciana é o trabalho em sentido marxista, isto é, aquele por meio do qual a vida humana se constrói. No entendimento do filósofo sardo, faz-se necessário considerar, ainda, que a concepção moderna do trabalho está vinculada ao trabalho industrial. Assim, ao analisar o americanismo e o fordismo, o filósofo italiano os compreende como um modelo que associa a organização necessária ao contexto industrial a uma racionalização constante dos diferentes meios e formas produtivas.

Essa temática da produção fabril torna-se recorrente nos escritos gramscianos, tanto em suas cartas do cárcere quanto nos *Cadernos do Cárcere*. Nessa obra, as notas do caderno de número 22 são dedicadas a tratar dessa forma de produção. Conforme aponta Manacorda (2019, p. 384), “em suma, embora pareça que Gramsci envolva a si mesmo na bohème pequeno-burguesa europeia, na realidade, já há muito resolveu sua dúvida sobre o americanismo”. Em comparação com a pequena burguesia europeia, que resistia, por vezes de maneira romantizada, à industrialização e ao modelo americano, Gramsci mostrava-se mais inclinado a identificar, no americanismo, o modelo que representa o homem moderno, pela possibilidade, ali vislumbrada, de uma base material superior a partir da qual o proletariado poderia construir sua hegemonia.

A inclinação gramsciana pelo “homem americano” fundamenta-se na percepção de que, no continente americano, surgia um novo tipo de ser humano, moldado pelo contexto estadunidense, pela forma moderna de produção e pela racionalização fordista, fruto do modo de produção industrial. Gramsci vislumbra esse homem como alguém com maior domínio sobre os impulsos naturais, tendo superado questões ligadas à espontaneidade. Na adoção de novos conceitos, como disciplina e racionalização rigorosa, o autor via um pressuposto para a adaptação humana à forma de produção mecânica. Essa associação entre princípio educativo e trabalho industrial sinaliza a criação de um homem moderno, o que desperta a reflexão gramsciana sobre a América. Como observa o próprio Gramsci (2024, p. 2280):

Na América a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: até o atual momento, esta elaboração está apenas na fase inicial e por isto é (aparentemente) idílica. Está ainda na fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários; ainda não ocorreu (antes da crise de 1929), exceto esporadicamente, talvez, nenhum florescimento “superestrutural”, isto é, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia.

Em seus escritos de juventude, Gramsci via a mecanização de modo relutante; em sua maturidade teórica, contudo, o pensador italiano modifica essa percepção, passando a adotar uma concepção mais positiva do americanismo, ao considerar a disciplina industrial como necessária à elevação cultural das classes proletárias. Conforme ressalta Manacorda (2019, p. 169):

E é muito importante que Gramsci não considere mais de modo negativo essa elaboração de um novo tipo humano. Ele chega, assim, a uma avaliação claramente positiva do americanismo, também no plano mais propriamente filosófico e sociopolítico.

Entretanto, essa análise inicialmente positiva, na qual parece ter sido encontrado o ideal de homem moderno, não é absoluta nem está isenta de críticas. As observações críticas ao americanismo e ao fordismo permanecem. Embora, a partir do fordismo, vislumbre-se um

modelo de homem a ser moldado, a tendência, porém, é a formação de um indivíduo preparado apenas para o lucro, em oposição ao intelectual orgânico, preparado politicamente. Gramsci aponta que faltam elementos essenciais nesse modelo, a começar pelo fato de que, mesmo em uma nova configuração produtiva, ainda persiste a sobreposição de uma classe sobre outra. Assim, a preparação que se inicia no trabalho industrial moderno só se torna completa quando seus aspectos disciplinares permitem uma transformação na lógica capitalista.

A lógica exploratória do sistema fordista mantém-se baseada na seguinte premissa: o trabalhador industrial deve ter dedicação quase total à produção. Quanto mais ele produz, melhor. Desse modo, a eficiência produtiva torna-se uma marca de um homem que precisa produzir e entregar resultados com a mesma constância e previsibilidade da máquina que opera. Como destaca Fresu (2020, p. 340), “o americanismo fordista baseava seu projeto de economia pragmática na tentativa de fazer do trabalhador uma simples extensão da máquina, a ponto de pretender adequar suas atitudes e estilos de vida às necessidades da produção.”

A comprovação prática dessa invasão manifesta-se no modelo americano que, tendo as ideias de Ford e Taylor⁹ como referências, incluía, entre outras práticas, funções na hierarquia administrativa voltadas ao controle e ao acompanhamento da vida dos empregados. Antunes (2018, p.50) relembra a existência de cargos incomuns nas fábricas de Ford: “entre outros cargos mais ‘estranhos’, no caso de Ford, como os/as agentes de investigação da vida pessoal dos/as assalariados/as da empresa.”

Conforme destacado, havia, dentro das organizações, profissionais responsáveis por monitorar aspectos da vida dos trabalhadores fora do ambiente de trabalho, fiscalizando o consumo de álcool, a vida sexual e os gastos domésticos. O objetivo estava claramente delimitado e era meramente econômico: produzir um trabalhador disciplinado e funcional às exigências do sistema produtivo. De acordo com Gramsci, as intenções do modelo americano ficam claras nas expressões de Taylor:

De fato, Taylor expressa com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: desenvolver no trabalhador, ao máximo grau, as posturas maquinais e automáticas, quebrar o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador e reduzir as operações produtivas ao único aspecto físico maquinal. (Gramsci, 2024, p. 2271)

⁹ Frederick Taylor e Henry Ford são os principais nomes destacados por Gramsci em suas notas ao falar sobre americanismo e fordismo. Eles propuseram os princípios da administração científica, com uma divisão hierarquizada de trabalho.

Consequentemente, a atenção e o monitoramento estendiam-se a todos os movimentos, partindo do entendimento de que todas as ações do trabalhador estão ligadas ao capital. As ações dos donos dos meios de produção, por sua vez, ainda que assim parecessem, não levavam em conta o trabalhador. O objetivo imediato não era a saúde, nem mesmo a vida do trabalhador, mas garantir que este tivesse condições de continuar trabalhando e produzindo, sem desperdício de energia. Como lembra Fresu (2020, p. 336), “a atenção ao comportamento do trabalhador certamente não era ditada pela preocupação com sua ‘humanidade’ e ‘espiritualidade’, mas visava tão somente manter um equilíbrio psicofísico para além do trabalho.”

É fundamental ressaltar que, na construção teórica de Gramsci, há claramente uma correlação entre a ideia de Estado e de sociedade e a educação e a preparação das classes dirigentes. Esse projeto colide com o sistema americano, no qual a educação estaria baseada apenas na produção, visando à formação do homem operário. Como assevera Antunes (2018, p. 51), “uma formação educacional omnilateral, no sentido marxiano, só poderia se chocar frontalmente com a realidade do sistema taylorista-fordista”, uma vez que este não tem por finalidade preparar o homem no sentido cultural por meio da educação, objetivando apenas sua eficácia mecânica.

Assim, embora o americanismo e o fordismo constituam exemplos de racionalização a serem considerados, Gramsci realiza as ponderações necessárias, reforçando a primazia de sua concepção de formação de um homem integral. O objetivo é formar um homem que alie trabalho e cultura, tendo como base o marxismo e sua práxis. Para o filósofo sardo, o desafio consiste em formar um homem que trabalhe com disciplina e organização racional, como o trabalhador do fordismo, mas sem se tornar apenas um “gorila amestrado”, preparando-se, ao mesmo tempo, culturalmente para exercer funções dirigentes. Como reforça Fresu (2020, p. 340), “para Gramsci, na luta entre o ‘gorila amestrado’ e o homem filósofo, é este último que prevalece.”

A identificação de um princípio educativo sólido foi um dos objetivos centrais de Gramsci em seus escritos. Ao correlacionar a escola com o trabalho industrial moderno e ao tecer críticas às escolas italianas de sua época, bem como ao americanismo e ao fordismo, o autor constrói o caminho para sua teoria da educação. A seguir, será abordada a escola do trabalho no interior da realidade tal como idealizada por Gramsci, uma proposta que se distancia por completo dos modelos burgueses, ao colocar o trabalho como fundamento formativo, e não meramente profissional.

Na construção gramsciana, a autêntica escola do trabalho configura-se como uma conquista histórica do proletariado, exigindo, para tanto, uma ruptura com a concepção burguesa. Entretanto, esse modelo de escola não seria facilmente alcançado, pois não bastaria realizar adaptações superficiais. Conforme adverte Nosella (2018, p. 91), “não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando, em um canto da sala de aula, uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho.” O trabalho industrial moderno guarda uma relação de proximidade com a escola, fornecendo-lhe não o objeto técnico em si, mas inspirações de caráter coletivo, como a disciplina e a lógica, igualmente necessárias à educação. A escola apropria-se da racionalidade produtiva da fábrica para transformá-la em disciplina intelectual, convertendo a soma de indivíduos em uma vontade coletiva organizada.

Embora possuam finalidades distintas, escola e fábrica articulam-se por meio de uma identidade comum. Segundo Nosella (2018, p. 91), “a escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material.” Essa união orgânica não reside no produto final, mas no processo que conduz ambas aos seus respectivos objetivos. Na escola do trabalho gramsciana, o conceito de desinteresse permanece central: o aluno operário deve ser desvinculado de seu fim imediato de produção voltada ao lucro, para alcançar a percepção de liberdade em seu sentido mais concreto. Assim, o trabalho torna-se o referencial para a formação de um homem que domina a técnica, mas que também possui entendimento e percepções políticas de caráter universal. Nas palavras de Nosella (2018, p. 92):

Os operários, quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam, e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim, a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se “escola-do-trabalho” enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores “intelectuais” porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola.

Um ponto distintivo dessa iniciativa é o seu público-alvo prioritário. Diferentemente da Escola Unitária, projetada para as futuras gerações que irão construir uma nova visão de mundo, a escola do trabalho analisada neste contexto tinha como alvo o operário adulto. Trata-se de uma intervenção direta na subjetividade de indivíduos com uma visão de mundo já constituída, moldada pela concepção burguesa, que já possuem uma determinada percepção e definição de trabalho. O desafio pedagógico, portanto, consiste em promover uma reforma intelectual e moral naqueles que já sentem, em sua própria experiência, as contradições do capital,

transformando seu senso comum em consciência crítica e sua prática mecânica em protagonismo político.

Os obstáculos para a implementação desse modelo de escola são monumentais. Se a construção de um novo homem desde a infância, com uma visão socialista de mundo, como proposto no modelo unitário, já representa um processo árduo, desconstruir a tradição e o imaginário burguês para levar o trabalhador adulto a pensar de maneira distinta exige um esforço ainda mais intenso. Todavia, essa reforma do intelecto e da moral constitui, de fato, a função principal da escola do trabalho. Conforme sublinha Nosella (2018, p. 93):

A função da escola-do-trabalho está nitidamente definida por Gramsci nos termos de “esclarecer, reforçar” a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários. “Esclarecer e reforçar” essa concepção para elevar sua potencialidade operativa ao máximo grau.

Em síntese, a escola do trabalho idealizada pelo filósofo sardo tinha como intenção fazer com que o operário compreendesse o trabalho em seu sentido mais amplo e universal. Partindo de suas próprias experiências e vivências concretas no chão de fábrica, esse trabalhador tende a já ter formulado sua visão de mundo. Assim, não caberia à educação ensinar o controle de ferramentas, que o trabalhador já domina tecnicamente, mas, sim, produzir uma visão mais abrangente. Trata-se, portanto, de compreender a máquina não como algo exterior ao homem, mas como elemento historicamente vinculado à coletividade humana.

Ensinava-se, por exemplo, o que era exatamente e como funcionava o instrumento de trabalho. Não porque o trabalhador não o conhecesse; aliás, ninguém mais do que ele sabia o que era e para que servia seu instrumento de trabalho. Exemplo: o instrumento de trabalho são suas próprias mãos, seus dedos, sua força, seu corpo, enfim, ele próprio, aumentado mil, de milhões de vezes. E sempre soube também que ele nada é sem a relação com os outros, com sua família, vizinhos, companheiros. (Nosella, 2018, p. 96)

Por outro lado, a escola profissional assume, nos escritos gramscianos, conotações específicas que evidenciam a abordagem burguesa voltada à manutenção da hegemonia. Se outrora a divisão escolar que separava a cultura geral dos ofícios manuais era entendida por Gramsci como racional em um primeiro momento, na modernidade introduz-se uma nova divisão. Surge, então, o modelo profissional: uma escola técnica que pretende ser cultural, e não manual, e que promoveria a preparação para o trabalho e para a cultura. Entretanto, observa-se o surgimento de um novo tipo de intelectual: o técnico especializado. Como aponta Manacorda, a dualidade escolar moderna coloca em lados opostos a intelectualidade desinteressada e a formação técnico-profissional, mantendo, assim, o traço classista já existente:

Observe-se que, quando fala de uma ‘cisão na escola’, Gramsci refere-se a uma cisão na escola de cultura, uma vez que a cisão ou fratura entre escola clássica e escola profissional ele já considerara ser ‘racional’, de maneira que, se antes se tinha uma oposição no duplo iter formativo intelectualismo desinteressado versus manualismo profissional –, tem-se agora, ademais, um duplo e cindido intelectualismo (desinteressado versus profissional). E essa nova escola técnica – profissional, mas não manual –, disposta ao lado da escola clássica, mas opondo-se, juntamente com ela, na condição de escola de cultura para um novo tipo de intelectual, à escola profissional manual, precisamente enquanto propõe um novo tipo de cultura e de instrução, que se poderia chamar de tecnológica. (Manacorda, 2019, p. 202)

Na perspectiva gramsciana, a escola unitária representaria o horizonte para uma formação humana completa. Assim, a superação do modelo clássico encontra, na reformulação da escola profissional, um de seus possíveis caminhos. O filósofo aponta que se faz necessário superar a concepção de que devam existir diversos tipos de escolas profissionais. Não haveria nisso sinais de progresso, mas, sim, de manutenção de uma sociedade dividida em classes. Gramsci (2024, p. 1657) adverte que “a multiplicação dos tipos de escola profissional tende, portanto, a perpetuar as diferenças tradicionais.” Quanto mais ramificadas e específicas se tornam as escolas profissionais, mais se reforça a hegemonia da classe dominante, tanto cultural quanto politicamente.

Outro argumento central na crítica gramsciana reside na análise da falsa impressão de que as escolas profissionais promoveriam, de forma democrática, a inclusão dos trabalhadores. A oferta de variadas modalidades profissionais acaba por produzir a aparência de inclusão, quando, na realidade, o que ocorre é apenas uma reorganização interna das próprias classes sociais. Conforme exemplifica Gramsci (2024, p. 1657): “trabalhador manual e trabalhador qualificado, por exemplo; camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc.” Promover qualificação profissional não significa garantir formação humanística ou cidadã; significa, antes, a criação de novas estratificações sociais ou, no máximo, uma mobilidade social restrita, que não altera os fundamentos da hegemonia. Conforme analisa Manacorda (2019, p. 236):

A escola profissional existente dá a falsa impressão de ser democrática, porque, tendendo a criar novas estratificações sociais, ou seja, permitindo que o operário passe de não qualificado a qualificado, por exemplo, cria aquilo que poderíamos chamar de uma certa mobilidade social.

Essa escola profissionalizante é marcada por dicotomias que resultam diretamente na formação de um homem unilateral. O modelo profissionalizante, com todas as separações que estabelece, tende a produzir um trabalhador por excelência: um sujeito que domina e executa com precisão as funções que lhe são atribuídas, conhecendo também a prática de seu trabalho, mas sem liberdade para desenvolver plenamente sua consciência. Ou seja, trata-se de um

trabalhador que carece de autonomia intelectual, caracterizando, portanto, uma formação desequilibrada, parcial e incompleta.

Em suma, uma escola profissional fragmentada, com diversas especializações e orientada para a produção imediata de mão de obra voltada ao trabalho manual, acarreta uma consequência grave: a produção de “homens pela metade”. Segundo Manacorda (2018, p. 40), esse modelo configura “uma escola limitadora do desenvolvimento, que cria pequenos monstros ou, como ele também diz, ‘homens pela metade’.” Ao separar a formação técnica da educação cultural, essa escola se afasta cada vez mais do conceito de uma escola para o povo, aquela que proporciona uma formação capaz de articular trabalho e cultura e por consequência de uma escola completa e ampla, voltada para os propósitos da classe trabalhadora.

2.3 A escola unitária e a formação dos intelectuais

Diante desse cenário, tendo conhecido e vivenciado diferentes concepções pedagógicas e acontecimentos históricos, a soma desses fatores permite a Gramsci observar a consolidação de um modelo de escola cada vez mais elitizado e burguês. Para o filósofo, há a necessidade de consolidação de um modelo de revolução socialista que produza novos líderes, dirigentes e intelectuais orgânicos. O tipo de escola capaz de promover essa transformação é a escola unitária, que superaria a problemática de como o Estado conduziria a educação, ao estabelecer princípios educativos definidos, representando, assim, uma solução racional para a questão escolar. Conforme reforça Gramsci (2024, p. 112): “o princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo”.

São muitos os aspectos envolvidos na concepção da escola unitária. Essa escola deve ser desinteressada, humanista e dotada de um princípio educativo estabelecido e ligado à vida material do homem. A proposta articula duas tradições: de um lado, a escola de tradição cultural italiana, historicamente vinculada a diferentes concepções pedagógicas e, sobretudo, ao domínio burguês, carecendo de reformas; de outro, a Escola Única do Trabalho soviética, conhecida *in loco* pelo filósofo e que serviu de referência para suas formulações. Como observa Manacorda (2019, p. 210), “Gramsci se prende ao modelo não da escola clássica italiana, mas antes ao da escola única de trabalho, tal como ele a havia conhecido nos anos em que passara na União Soviética.”

Nessa estrutura escolar, o Estado seria o responsável pela manutenção e pela garantia das condições materiais básicas, como já ocorria. Entretanto, sua função se limitaria

prioritariamente a esse âmbito. Os demais aspectos, como as estratégias pedagógicas e as práticas de ensino, não deveriam ser diretamente determinados pela organização estatal. Para Gramsci, a escola deve possuir certa autonomia no plano pedagógico. Um aspecto fundamental para a construção da escola unitária é compreender que todos os fatores se interligam e são necessários, a começar pela solidez estrutural assegurada pelo Estado.

Para efeito de comparação, no atual Estado brasileiro, a educação é um dever estabelecido na Constituição, que envolve tanto o Estado quanto a família. A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.” Assim, parte da responsabilidade é estatal, enquanto outra recai sobre a unidade familiar. No entanto, o filósofo sardo compreendia essa divisão como um fator que contribui para a preservação das desigualdades.

Na escola unitária, o caminho seria outro: o primeiro passo é reconhecer que o Estado, como fiador principal, deveria assumir integralmente os gastos relativos à escolarização. O orçamento público seria reorganizado para restituir à educação um caráter plenamente público. Como preconiza o autor:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos es colares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (Gramsci, 2024, p. 131)

A transição para a implantação desse modelo escolar requer uma mudança profunda tanto na concepção de educação quanto na estrutura física da escola. O modelo tradicional, que se consolidou e serve de referência para as escolas públicas brasileiras na atualidade, consiste, em geral, em um prédio funcional, no qual os principais espaços de aprendizagem são as salas de aula, complementadas por laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas, ambientes nos quais o aluno permanece apenas temporariamente.

Em contrapartida, a escola unitária exigiria mudanças estruturais significativas, tendo como diferencial a presença de dormitórios. Nesse modelo de formação ampliada, o estudante passaria mais tempo no espaço escolar, em um regime próximo ao dos internatos. Haveria uma estrutura padronizada, a “escola-colégio”, capaz de minimizar desigualdades e garantir condições equivalentes de estudo para todos. Como detalha Gramsci (2024, p. 122): “também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio,

com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc.”.

A operacionalização da escola unitária pressupõe, ainda, uma divisão em níveis, com as adaptações necessárias para atender ao seu propósito formativo. Para estabelecer um paralelo contemporâneo, a educação brasileira organiza-se em dois níveis: educação básica, que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996): “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica [...]; II - educação superior.”

O sistema escolar italiano da época de Gramsci, por sua vez, possuía quatro níveis: elementar, ginásio, liceu e universidade. Essa divisão foi tomada como referência pelo filósofo, mas sua proposta introduz adaptações voltadas ao ideal unitário, organizando um percurso formativo contínuo do nível elementar ao liceu. Essa escola unitária corresponderia, com as devidas ressalvas, ao que hoje se denomina educação básica no Brasil, porém com um projeto formativo mais amplo e orientado para a formação de dirigentes. Conforme observa o autor:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. (Gramsci, 2024, p. 121)

Essa reestruturação redefine tanto a metodologia quanto os conteúdos curriculares. No nível elementar, o primeiro estágio da formação escolar, o ensino deveria fornecer as noções mais básicas de linguagem, como leitura e escrita, bem como conceitos fundamentais de matemática, noções espaciais e históricas. Assim, a alfabetização não seria meramente técnica, mas voltada à formação de instrumentos que permitam à criança ingressar no mundo da cultura, superando o estágio dos instintos.

Embora, em uma análise superficial, a estrutura cronológica apresente semelhanças com o modelo brasileiro atual, especialmente quanto à duração do ciclo inicial, a essência política da proposta gramsciana eleva significativamente sua concepção. A inovação de Gramsci consiste em defender que, já no nível elementar, o estudante deve receber noções básicas de cidadania e organização estatal, compreendendo as regras da vida em sociedade e o papel do Estado. Dessa forma, forma-se, desde a base, uma nova concepção de mundo, capaz de superar a passividade e as tradições estabelecidas. Conforme observa o filósofo:

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da

sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções de terminadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (Gramsci, 2024, p. 122)

A escola unitária, em seu nível elementar, deveria possuir duas características básicas: o combate ao folclore e a adoção de um modelo de ensino dogmático, em sentido relativo. A questão do folclore suscitou uma reflexão central em Gramsci, ao perceber a relação existente entre o senso comum e o folclore, definindo este último como uma versão mais desagregada daquele. Para o filósofo sardo (2024, p. 178), “o senso comum é o folclore da filosofia.”

Para o autor, há controvérsias na forma de ensino do folclore, frequentemente restrito a uma abordagem meramente “pitoresca” ou erudita, quando, na realidade, deveria ser estudado como uma concepção de mundo autêntica, porém insuficiente para a libertação das massas. A abordagem pedagógica do folclore deveria situá-lo em seu contexto histórico, de modo a conceituá-lo adequadamente e, posteriormente, superá-lo. Segundo o filósofo,

Pode-se dizer que, até agora, o folclore tem sido estudado predominantemente como elemento “pitoresco” (na realidade, até agora, foi só recolhido material de erudição e a ciência do folclore consistiu predominantemente nos estudos de método para a coleta, a seleção e a classificação de tais materiais, isto é, no estudo dos cuidados práticos e dos princípios empíricos necessários para realizar proficuamente um aspecto particular da erudição, nem por isso se ignora a importância e o significado histórico de alguns grandes estudiosos do folclore). (Gramsci, 2024, p. 2471)

Ao propor o combate ao folclore nesse nível de ensino, o filósofo sardo referia-se à forma como ele era ensinado. Conforme destaca Jacomini (2022, p. 156), “ao analisar como o folclore deveria ser discutido e ensinado, destaca a importância de se ampliar e aprofundar as pesquisas, de maneira que ele pudesse ser compreendido no sentido de uma concepção desagregada do mundo.” Combater o folclore corresponderia, na prática, a preparar a criança para superar superstições e medos que, por sua vez, estruturam uma concepção de mundo enviesada e restrita, dificultando uma formação plena. Reforça-se, ainda, a necessidade, nesse nível, de um ensino dogmático, capaz de fornecer ao estudante bases científicas e históricas sólidas. Conforme define Gramsci (2024, p.130):

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo.

Trata-se de um modelo de ensino inserido em um projeto de reforma ampla, orientado por um princípio educativo unitário. À primeira vista, a defesa de um ensino dogmático pode

parecer problemática, sobretudo pela associação corrente entre dogma e verdades acabadas, imunes ao questionamento. Todavia, no pensamento gramsciano, o ensino dogmático cumpre uma função específica na formação elementar: oferecer à criança uma base intelectual necessária para superar o folclore e o senso comum.

Essa metodologia deve ser compreendida em seu caráter relativo, tendo em vista que se destina à formação de uma nova concepção de mundo, de caráter científico e ativo, distinta das formas tradicionais. Gramsci (2024, p. 144) é categórico ao distinguir esse método da doutrinação religiosa: “o fato de, nas escolas primárias, ser necessária uma exposição ‘dogmática’ das noções científicas ou ser necessária uma ‘mitologia’, não significa que o dogma deva ser o religioso e a mitologia aquela mitologia determinada.”

Portanto, nas palavras do filósofo, o dogmatismo no nível elementar é necessário, sem que isso implique, necessariamente, um aspecto negativo. Transmitir saberes universais e consolidados que promovam o desenvolvimento do pensamento racional constitui a função principal desse “dogma” pedagógico. Associada a esse dogmatismo relativo, encontra-se a ideia de disciplina, entendida como um conjunto de limites e regras compartilhadas, necessários à superação de formas sociais atrasadas. Nas palavras de Gramsci (2024, p. 1144), há uma distinção evidente entre a coerção necessária à educação estatal e a escravidão: “[...] um grupo social atrasado tenha necessidade de uma disciplina exterior coercitiva a fim de ser educado para a civilização, não significa que deva ser reduzido à escravidão”.

Sob essa perspectiva, a disciplina é compreendida como o “esforço muscular-nervoso” necessário à aquisição do hábito de estudo. Para o filósofo sardo, a liberdade não se reduz a uma espontaneidade inicial, mas constitui uma conquista mediada pela cultura e pela técnica. A escola elementar deve, assim, construir uma base sólida, o “dogma científico”, para que, nos níveis posteriores, o estudante disponha dos instrumentos necessários ao exercício da autonomia e da crítica.

A exigência de uma formação unitária do povo, bem como a preparação das novas gerações para compreender a nova ordem social, justifica a presença do dogmatismo no nível elementar da escola. Nesse estágio, a aprendizagem está centrada em noções concretas, que servirão de base para a formação da consciência crítica. Gramsci (2024, p. 577) adverte que “um certo dogmatismo é imprescindível na prática e pode vir a ser absorvido e dissolvido somente no ciclo completo do curso escolar.” O ensino de nova concepção de mundo, vinculado

ao socialismo e ao marxismo, constitui também um fator que justificaria a manutenção dessa metodologia no estágio inicial da formação. Como elucida Manacorda (2019, p. 210),

Mas pode-se compreender exatamente o que significa ensinar ‘dogmaticamente os primeiros elementos da nova concepção do mundo’ se se considera o significado que, na criptografia carcerária, o adjetivo ‘novo’ apresenta para Gramsci: a ‘nova’ ordem, a ‘nova’ sociedade, a ‘nova’ situação querem dizer o socialismo, o marxismo etc. Ele pensa, portanto, em um ensino ‘dogmático’ do marxismo – mas ‘de forma relativa’ –, o qual deve acompanhar os primeiros elementos formais e concretos da instrução de base. Deixa, por enquanto, em suspenso a questão do conteúdo e do método a adotar no nível do liceu, a qual será retomada a seguir.

Após a formação elementar, os níveis escolares seguintes seriam o ginásio e o liceu. Na proposta gramsciana, esse ciclo formativo seria mais curto quando comparado ao modelo tradicional vigente na Itália daquele período, que mantinha apenas no plano formal a obrigatoriedade escolar. Conforme observa Jesus (2005, p. 67), “a obrigação da instrução pública até os 14 anos ficou no papel.” Somados os níveis, 3 ou 4 anos de escola elementar, 3 anos de ginásio e mais 2 anos de liceu, a formação unitária totalizaria entre 9 e 10 anos, sendo concluída por volta dos 15 ou 16 anos. Trata-se, portanto, de um tempo inferior aos 13 anos previstos no modelo escolar italiano tradicional.

Essa redução do tempo de formação poderia suscitar críticas, especialmente no que se refere à intensidade das atividades propostas. Afinal, a comparação com a escola clássica poderia levar à suposição de que o ensino seria acelerado e excessivamente exigente, a fim de alcançar o mesmo nível de formação anteriormente oferecido. No entanto, o filósofo sardo respondeu a essa crítica de maneira direta. Para ele, a lentidão do sistema tradicional estava associada à sua desorganização e ao direcionamento imposto pela burguesia.

A escola unitária, por sua vez, adotaria uma nova organização da cultura, capaz de otimizar o tempo de forma mais produtiva. Como descreve Manacorda (2019, p. 211), “a sua resposta é a de que ‘o complexo da nova organização contém já em si os elementos gerais que fazem com que hoje, para um certo número de alunos, a atual organização seja demasiado lenta’.”

Ao investigar os fatores que levavam esse “certo número de alunos” a serem prejudicados pela lentidão do sistema tradicional, Gramsci identificou um elemento central: a família. A atenção dedicada a essa dimensão justifica-se pelo fato de que as desigualdades já se manifestam antes mesmo do ingresso na vida escolar. No modelo gramsciano, a criança iniciaria sua escolarização formal aos 6 anos, permanecendo, até então, sob responsabilidade da família.

Nesse contexto, as diferenças entre os ambientes familiares tornam-se decisivas: famílias pertencentes às classes intelectuais tendem a proporcionar às crianças melhores condições de adaptação à vida escolar, como enfatiza o autor:

Em uma série de famílias, especialmente das classes intelectuais, os meninos encontram na vida familiar uma continuação e uma integração da vida escolar, aprendem como se diz “no ar” toda uma quantidade de noções e de atitudes que facilitam a carreira escolar propriamente dita; além disso, eles começam a aprender alguns anos antes do início das séries elementares a língua literária, ou seja, um meio de expressão e de pensamento superior àquele da média da população escolar dos seis aos dez anos. (Gramsci, 2024, p. 554)

Para enfrentar essa disparidade, a articulação entre escola unitária, família e Estado torna-se fundamental. Soma-se a isso a necessidade de uma preparação pré-escolar, que desempenhe um papel pedagógico relevante ao introduzir a criança à disciplina e ao convívio coletivo. Essa etapa preparatória permitiria ao aluno desenvolver uma compreensão inicial da vida escolar, incluindo aspectos como a organização do tempo, por exemplo, o regime de tempo integral. Manacorda (2019, p. 212) destaca, nesse sentido, a importância da formação anterior ao ingresso na escola:

De qualquer forma, esses elementos educacionais gerais, já contidos hoje na nova organização, são o conjunto de todos aqueles fatores linguísticos e culturais que agora somente alguns jovens podem ‘absorver do ar’ no ambiente familiar e que ‘devem existir’ – dirá Gramsci, passando do ser soviético ao dever ser italiano – como condição principal na organização da escola unitária. Tratar-se-á, antes de tudo, de desenvolver as instituições pré-escolares, nas quais, também antes dos seis anos, as crianças se habituarão a uma certa disciplina coletiva, e posteriormente, de configurar toda a escola como escola ativa, de ensino recíproco e em tempo integral, o que sucederá.

Superada a fase elementar, o sistema unitário avança para os níveis seguintes: ginásio e liceu. Este último corresponderia, em termos aproximados, ao atual ensino médio, representando o auge da formação básica e a transição para a universidade. Dada sua centralidade no processo formativo, o liceu exigiria uma atenção especial, com uma metodologia de ensino capaz de responder às demandas da juventude e da sociedade. No entanto, para Gramsci, o liceu tradicional permanecia atrelado às limitações dos níveis anteriores, reproduzindo o dogmatismo e a passividade, o que o tornava um “problema fundamental” no sistema educacional. Conforme observa o filósofo:

O problema fundamental se põe naquela fase da atual carreira escolar que hoje é representada pelo liceu, e que não se diferencia em nada, como tipo de ensino, dos graus precedentes, certamente na suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno que alcançou uma maior idade e da experiência acumulada precedentemente. (Gramsci, 2024, p. 555)

A transição para o liceu na escola unitária engloba o desenvolvimento natural da criança que deixa a infância e ingressa na adolescência. Gramsci demonstrava grande preocupação com

a puberdade, por se tratar de uma fase marcada por intensidade e inquietação, aspecto evidenciado sobretudo em suas cartas, nas quais abordava a educação de seus filhos e sobrinhos. Como destaca Nosella (2018, p. 162), ao comentar uma dessas cartas¹⁰: “A mesma carta continua reforçando essa linha educativo-disciplinar: na fase pré-puberdade deve-se acentuar a disciplina externa;”

Na concepção gramsciana, a escola clássica não compreendia adequadamente como atuar metodologicamente nessa fase de transição, uma vez que mantinha, no nível médio, o mesmo modelo de ensino do nível elementar, sem estabelecer uma articulação consistente com a universidade. A crítica de Gramsci ao modelo clássico italiano reside justamente nessa transição desarticulada entre o ensino médio e uma universidade igualmente desorganizada. Tal falha impedia que o jovem enfrentasse e superasse a crise da adolescência com os instrumentos intelectuais adequados. Manacorda (2019, p. 213) destaca a problemática dessa transição:

Esse salto da heteronomia à autonomia didática, que se verifica no momento da passagem de um liceu, preso a esquemas educativos pré-adolescentes, a uma universidade inorganicamente autônoma, parece-lhe tanto mais grave quanto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ardor das paixões instintivas e elementares não acabou ainda de lutar com os freios do caráter e da consciência moral.

No liceu da escola unitária, a inovação deveria iniciar-se pelo abandono progressivo do caráter dogmático do ensino. Gramsci defendia o dogmatismo em sentido relativo, mas restrito ao nível elementar, no qual ele se faz necessário. No nível médio, ao contrário, o ensino deve assumir um caráter ativo. Como ressalta Nosella (2018, p. 222), “será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação dogmática, que, nessa primeira fase da vida, não pode deixar de existir. Após esta fase, o caráter didático diretivo deve ser abandonado, à medida que o jovem vence e supera a fase instintiva.”

O objetivo final do ciclo do liceu na escola unitária é descrito por Gramsci como a consolidação da formação humana. Parte-se da compreensão de que essa formação se realiza justamente no momento mais decisivo da transição para a vida adulta. Nesse estágio, o processo educativo volta-se ao desenvolvimento de valores diversos, vinculados à vida moderna e às formas de produção. Para Gramsci (2024, p. 556), “a escola tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’.” Esse humanismo, no entanto, não se confunde com aquele reproduzido pela escola clássica. Trata-se, antes, de uma síntese entre disciplina intelectual e

¹⁰ A carta em questão citada por Nosella foi direcionada a Gennaro, irmão de Antonio Gramsci e tratava, em específico, da educação recebida pela sua sobrinha, Edmea, filha de Gennaro, na qual Gramsci externava a sua preocupação para com a educação recebida pela sobrinha até então.

formação científica, orientada para a constituição de um sujeito pleno, capaz de compreender e atuar criticamente na realidade social. Monacorda (2019, p. 213) sintetiza essa diferença:

Não se creia que Gramsci se prenda aqui a uma concepção tradicional do humanismo; recorde-se como, ao invés disso, nele, os valores da disciplina intelectual e moral, que se opõem ao autodidatismo e à licenciosidade, estão identificados com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos, ligados aos novos sistemas de produção, e como isso se conecta à ideia de uma atividade prática embebida de caráter científico e de uma ciência capaz de produzir etc.

Outro traço distintivo marcante desse novo modelo encontra-se na introdução à ciência, mais precisamente ao método científico. Para Gramsci (2024, p. 555), “o estudo do método científico deve começar no liceu”, o que romperia com o monopólio da universidade e reduziria a distância entre esses dois níveis de ensino. Essa mudança exige que a escola adote uma postura que vá além da absorção passiva de conteúdos, incorporando uma dimensão ativa de produção e criação intelectual. É nesse sentido que Gramsci (2024, p. 556) afirma: “eu faço uma diferenciação entre escola criativa e escola ativa.”

Tal declaração é de suma importância justamente por sua clareza e objetividade. Como reforça Manacorda (2019, p. 214), “essa é uma declaração importante, precisamente porque é tão explícita.” No horizonte da escola unitária, nesse nível, a instituição deve se constituir, sobretudo, como uma escola ativa. Trata-se de uma escola historicamente desenvolvida, que se consolidou ao longo de diversos períodos e que compreende e realiza plenamente suas finalidades, superando as formas de ensino mecânicas e de matriz jesuítica.

A escola criativa, por sua vez, tem como figura central o aluno que atinge a maturidade intelectual. Nesse modelo, o estudante assume o papel de protagonista de seu próprio aprendizado, tornando-se um sujeito disciplinado e autônomo, orientado por professores que atuam como guias intelectuais, desempenhando funções semelhantes às dos docentes universitários. Conforme detalha Gramsci (2024, p. 557):

A escola ativa, da fase romântica em que os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polêmica, deve encontrar e alcançar a fase clássica, liberada dos elementos espúrios polêmicos, e que encontra em si mesma e nos fins que quer alcançar a sua razão de ser e o impulso para encontrar as suas formas e os seus métodos. Assim, a escola criativa não significa escola de “inventores e descobridores” de fatos e temas originais em sentido absoluto, mas escola em que a “assimilação” se dá por um esforço espontâneo e autônomo do aluno, e em que o professor exerce especialmente uma função de controle e de guia amigável, como ocorre, ou deveria ocorrer, nas universidades.

O segundo ciclo da escola unitária consolida-se, portanto, como um espaço que promove uma transição adequada e segura para a vida adulta e para a cultura, fundamentando-se em métodos ativos e criativos. Como ressalta Jesus (2005, p. 72), nessa fase da escola,

“coroamento da escola ativa”, no dizer de Gramsci, devem ser aplicados métodos mais espontâneos, como seminários, bem como devem ser utilizados recursos como bibliotecas e laboratórios. Nesse estágio, a infraestrutura escolar, composta por bibliotecas, laboratórios e salas de seminário, torna-se o suporte material necessário para que o jovem exercite a pesquisa e o debate, elementos fundamentais para a formação do futuro intelectual orgânico.

Encerrando-se o ciclo da escola unitária, estruturado a partir de um princípio unitário e organizado em dois níveis distintos e complementares, alcança-se uma formação cultural ampla. Na sequência desse percurso, situam-se a universidade e a academia, agora com caráter mais diretivo e profissionalizante, completando a formação do intelectual orgânico moderno. Esse novo intelectual, embora tenha no trabalho seu princípio formativo, encontra-se politicamente preparado para exercer funções de direção, sem que a especialização profissional comprometa sua consciência universal. Consolidada a ideia de formação de intelectuais orgânicos, fica clara a percepção de que em Gramsci esse processo é amplo e envolve uma ideia de sociedade, o que acaba por gerar uma nova e curiosa reflexão: a realidade brasileira e a sua preocupação com a produção dos seus intelectuais orgânicos. Faz-se necessário uma breve leitura do contexto do Brasil, visando perceber as construções educacionais que aqui aconteceram olhando para a relação com a visão gramsciana.

CAPÍTULO 3 – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE GRAMSCI.

Uma análise reflexiva da conjuntura educacional e estatal contemporânea demonstra que o modelo de escola unitária, tal como idealizado por Antonio Gramsci, permanece em aberto. Por exigir a articulação entre o Estado, como principal fiador e responsável pelo aumento dos investimentos, a sociedade civil e a família, esse modelo não se efetivou plenamente na realidade educacional brasileira. No Brasil, embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) representem avanços significativos, a responsabilidade ainda compartilhada entre os setores público e privado dificulta a democratização do acesso à alta cultura, tal como defendida pelo filósofo sardo. Nesse sentido, uma reflexão sobre a relação entre Estado, educação e ensino de filosofia, à luz da perspectiva gramsciana, permite compreender tanto os caminhos possíveis quanto aqueles efetivamente trilhados no Brasil.

Embora a realização integral desse projeto, que pressupõe uma sociedade de caráter unitário e profundas transformações estruturais, não tenha se concretizado, alguns elementos do pensamento de Antonio Gramsci encontraram, no contexto brasileiro, um terreno fértil para sua recepção. Na década de 1980, por exemplo, o pensamento de Gramsci se tornou tendência pedagógica. Como destaca Monasta (2010, p. 34), “na década de 1980, entre os educadores brasileiros, ocorreu uma verdadeira ‘gramsci-mania’, ou melhor, uma excepcional difusão dos escritos desse autor.” Contudo, compreender esse fenômeno requer uma análise contextualizada.

Embora Gramsci não tenha se proposto a elaborar um sistema pedagógico fechado ou um plano direto de reforma educacional, sua obra foi apropriada, no Brasil, como um conjunto de ferramentas teóricas voltadas à compreensão das relações entre cultura, política e educação. Assim como não é possível dissociar seus escritos de seu contexto histórico, também é necessário situar a difusão de suas ideias no Brasil no cenário da redemocratização.

O Brasil dos anos 1980 vivenciava o fim de um regime ditatorial e a progressiva rearticulação da sociedade civil. Nesse contexto, intensificaram-se as disputas no interior da hegemonia, colocando em confronto projetos intelectuais e políticos distintos. De um lado, setores conservadores buscavam atualizar a ordem vigente por meio de novas formulações culturais; de outro, grupos progressistas encontravam no pensamento gramsciano fundamentos teóricos para projetos de emancipação social. Ambos necessitavam de bases culturais,

pedagógicas e políticas para disputar espaço naquele momento histórico. Um dos principais articuladores dessa recepção, Dermeval Saviani, analisa essa ambivalência:

As controvérsias em torno de Gramsci no Brasil podem ser analisadas segundo diferentes aspectos. Uma primeira forma refere-se à apropriação de Gramsci pelos setores conservadores e reformistas, que lançam mão de categorias gramscianas, como sociedade civil, hegemonia, intelectual orgânico, reforma intelectual e moral, Estado ampliado, e expressões como “todos os homens são filósofos” e “todos os homens são intelectuais”, para reafirmar a situação vigente e encaminhar reformas que visam a aperfeiçoar e consolidar a ordem existente. (Saviani, 2013, p.11)

Embora a recepção de Gramsci no Brasil tenha ocorrido, em muitos casos, de forma fragmentada e descontextualizada, sua influência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica no campo educacional. Ainda assim, torna-se necessário analisar historicamente a atuação do Estado na educação, à luz das categorias gramscianas, para compreender os limites e os desafios persistentes no sistema educacional brasileiro, em especial no ensino de filosofia, bem como os fatores que dificultam a constituição da escola como espaço de formação de intelectuais orgânicos.

3.1 O Estado brasileiro em termos gramscianos

O aprofundamento do panorama apresentado evidencia o funcionamento do Estado na perspectiva de Karl Marx e o modo como Antonio Gramsci amplia e complexifica essa concepção. Ainda que existam diferenças entre ambos, suas categorias permitem uma análise do Estado brasileiro, tomando como referência as interpretações de Carlos Nelson Coutinho, com o objetivo de compreender os modos de sua constituição e de seu desenvolvimento histórico.

O ponto de partida dessa análise reside na distinção entre dois conceitos frequentemente tomados como sinônimos: Nação e Estado. No contexto brasileiro, essa diferenciação revela-se particularmente significativa. Observa-se, no Brasil, um fenômeno específico: a formação do aparelho estatal precede a constituição de uma vontade nacional orgânica. O processo de formação do Estado é marcado pela centralização do poder e por dinâmicas de imposição, em vez de resultar de uma articulação ampla das forças sociais.

À luz das perspectivas marxista e gramsciana, o Estado emerge, inicialmente, não como instância de mediação dos conflitos sociais, mas como instrumento de favorecimento de determinadas classes em detrimento de outras. No caso brasileiro, diversos processos históricos

reforçam essa característica, evidenciando a permanência de estruturas de dominação desde a formação estatal.

A ausência de uma Nação plenamente constituída, entendida como um conjunto de sujeitos políticos conscientes, organizados e participantes, contribui para a configuração de um cenário peculiar. Embora a tensão entre sociedade civil e Estado seja uma constante, nenhum desses polos logrou predominar de forma absoluta. Houve momentos em que a sociedade civil conseguiu se organizar e explorar brechas institucionais; contudo, tais iniciativas não resultaram na consolidação de uma hegemonia oriunda das classes populares.

A partir das categorias de Gramsci, torna-se possível distinguir entre dois tipos ideais de formação social: as sociedades orientais e as ocidentais. Nas primeiras, o Estado apresenta-se como forte, dominante e centralizador, enquanto a sociedade civil permanece pouco desenvolvida e com reduzida capacidade de intervenção. Já nas sociedades ocidentais, embora não haja uma oposição absoluta, observa-se uma relação mais equilibrada entre o Estado e a sociedade civil, com maior participação das classes subalternas na vida política. A partir dessa definição, destaca Carlos Nelson Coutinho (2020, p. 230):

Tomando como base a distinção entre Oriente e Ocidente por ele estabelecida, eu diria que o Brasil foi, pelo menos até os anos 1930, uma formação político-social de tipo 'oriental', na qual o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. (Lembremos que, para o pensador italiano, o Ocidente se caracteriza por uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil).

Ao analisar a trajetória do Estado brasileiro, percebe-se a recorrência de um modelo no qual o Estado assume o papel de principal organizador das relações sociais, concentrando poder e exercendo um certo monopólio da direção política. Ainda que essa centralização tenha sido, em determinados momentos, interpretada como fator de modernização, uma análise mais crítica revela que ela também limitou o desenvolvimento de uma nação, no sentido pleno, ao restringir a participação popular nos processos decisórios.

A análise do Estado brasileiro a partir de conceitos gramscianos permite identificar a presença de um tipo de revolução denominada "revolução passiva". A ideia de revolução traz consigo a noção de grandes mudanças sociais, mas o modelo de revolução passiva é um tanto quanto diferente. Seu ponto de partida não é necessariamente uma grande ruptura. Pelo contrário, há uma conciliação dentro da classe dominante, precisamente entre o passado e o presente dessa classe, com o objetivo de manter o domínio e reduzir a participação das classes

subalternas. Essa passividade revolucionária acaba por produzir aquilo que Gramsci chamou de “ditadura sem hegemonia¹¹”. De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2020, p. 231):

Revolução passiva é o processo de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas mais populares de uma participação mais ampla em tais processos. Gramsci diz que as revoluções passivas provocam mudanças que também conservam elementos da velha ordem.

Apresentados alguns dos principais conceitos de Gramsci, é possível agora analisar a construção do Estado brasileiro. Desde seus primórdios, ocorreram algumas revoluções passivas no Brasil. A primeira delas pode ser identificada no processo de independência do país, conduzido de maneira elitizada e com baixa participação das camadas populares na linha de frente. Como ressalta Carlos Nelson Coutinho (2020, p. 232):

Lembraria para confirmar isso, eventos curiosos, como o fato de o primeiro imperador brasileiro ter sido filho do rei de Portugal; ele foi Pedro I no Brasil e Pedro IV em Portugal. Isso revela o quanto foi débil aquela ruptura, ou seja, nos trouxe de uma situação formalmente colonial para uma condição de país independente. Além disso, junto com esse imperador, herdamos também a burocracia portuguesa, que já estava aqui e que foi reforçada com a vinda de D. João VI, em 1806. Portanto, se observarmos bem, veremos que o processo de independência não se constitui absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra.

Conforme evidenciado, o evento que marca o nascimento do Estado brasileiro foi, na verdade, uma transição interna à monarquia portuguesa. Essa transição resultou no distanciamento entre as elites governantes, que estavam mais voltadas para os interesses externos, e a maior parte da população, cujas demandas regionais permaneciam marginalizadas.

Em relação à sequência de revoluções passivas que compõem a história estatal brasileira, poderia ser detalhado também o processo que levou à Proclamação da República. No entanto, escolhemos analisar mais profundamente um outro momento histórico: a Revolução de 1930, considerada por muitos como o marco da consolidação do Estado brasileiro. A ascensão de Getúlio Vargas ao poder representou o enfraquecimento da hegemonia da elite paulista, mas não significou a incorporação efetiva das massas ao processo político. Ao contrário, contou também com o apoio de outros segmentos das elites, como a mineira, configurando mais um exemplo de revolução passiva.

Ainda na década de 1930, mais precisamente em 1937, surge o Estado Novo. Na prática, representou a consolidação de uma ditadura sem hegemonia e, principalmente, a adoção de um modelo de sociedade “oriental” no Brasil. Isso ocorreu devido ao fortalecimento do Estado, que

¹¹ De acordo com Gramsci, a ditadura sem hegemonia é um tipo de dominação que conserva boa parte da estrutura e organização social anterior à revolução.

se consolidou, passou a interferir de forma direta e indireta em diversos processos e exerceu controle sobre as transformações sociais e econômicas. Um exemplo significativo dessa dinâmica pode ser observado no processo de industrialização brasileira, conduzido majoritariamente pelo Estado, com participação restrita da sociedade civil organizada. Nesse contexto, as transformações econômicas e sociais ocorreram sob forte direção estatal, sem que se configurasse uma participação ativa e autônoma das classes populares.

Apesar de o filósofo sardo destacar que o Estado, em seu sentido mais amplo, é composto basicamente pela sociedade política (Estado no sentido restrito) e pela sociedade civil, no contexto brasileiro, as duas demoraram a se integrar. Durante grande parte do tempo, a sociedade civil brasileira teve poucos momentos de protagonismo, uma vez que, ao buscar organizar-se de forma autônoma, acabava enfraquecida e absorvida pelo Estado. Esse enfraquecimento tem várias causas, começando pela demora dessa sociedade em compreender seu papel. Além disso, destaca-se o fato de a burguesia brasileira ter demorado a perceber a necessidade de criar uma consciência ético-política na sociedade brasileira.

Um exemplo expressivo da limitada participação da sociedade civil pode ser observado na organização dos trabalhadores. Durante longo período, os sindicatos foram, em muitos casos, criados e estruturados sob forte influência estatal, afastando-se de sua função primordial de representação autônoma da classe trabalhadora. A representatividade da sociedade civil adquiriu novos contornos apenas na década de 1960, durante o governo de João Goulart. Como ressalta Carlos Nelson Coutinho, esse período marcou uma fase em que a sociedade civil se tornou mais ativa e buscou formas de articulação relativamente autônomas. Contudo, esse processo foi interrompido em 1964, com o início de um novo ciclo político na história brasileira.

A ditadura militar pôs fim ao populismo iniciado no governo Vargas, ainda na década de 1930, e retomado na década de 1950. O período ditatorial brasileiro exige uma análise cuidadosa, especialmente quanto ao seu início e término, observando como o Estado e a sociedade civil brasileira ingressaram e saíram desse processo.

No início do regime, o Estado expandiu-se significativamente, tornando-se mais centralizador, impositivo e, sobretudo, repressivo, orientado por um projeto de crescimento econômico e pela manutenção da ordem. Em seu auge, instituiu diversos mecanismos de controle e repressão para neutralizar qualquer oposição. Em contrapartida, a sociedade civil experimentou um processo inverso: sua já limitada capacidade de organização foi progressivamente reduzida. Parte de suas estruturas foi incorporada ao aparato estatal, enquanto

os segmentos que resistiram à cooptação foram duramente reprimidos, o que dificultou ainda mais sua consolidação. Como observa Carlos Nelson Coutinho (2020, p. 239):

Além disso, continuou a ter em face da sociedade civil uma atitude que poderia ser assim resumida: quando não fosse possível assimilar corporativamente um organismo da sociedade civil, então este deveria ser reprimido. A política governamental, como era de se prever numa ditadura, não foi nunca a de respeitar a autonomia da representação dos interesses sociais.

Entretanto, se o início do regime representou o fortalecimento de uma “ditadura sem hegemonia”, nos termos de Gramsci, e a aproximação de um modelo de sociedade “oriental”, seu declínio abriu espaço para uma reconfiguração em direção a um modelo mais “ocidental”. Nos momentos finais da ditadura, a sociedade civil brasileira já demonstrava maior capacidade de organização e articulação, participando ativamente do processo de redemocratização. Movimentos como as “Diretas Já” evidenciam esse protagonismo emergente.

O modelo de sociedade “ocidental”, no sentido gramsciano, não implica a redução do papel do Estado, mas pressupõe uma sociedade civil mais estruturada, autônoma e capaz de disputar hegemonia. No Brasil, a consolidação desse modelo foi tardia, e essa demora pode ser relacionada, em parte, à forma como a educação se desenvolveu historicamente, marcada pela reprodução de conteúdos e pela manutenção de desigualdades. Como destaca Gramsci (2024, p. 132): “A educação é o campo em que se travam as batalhas mais decisivas para a formação de uma cultura hegemônica, porque é por meio dela que se pode modificar a consciência coletiva.”

Coincidentemente, ou talvez como consequência, a sociedade civil passou a ganhar mais espaço quando o ensino de filosofia foi mais valorizado, assim como enfraquecida quando esse ensino desapareceu dos currículos das grandes instituições de ensino. A importância da filosofia e sua relação com a formação cultural das sociedades e das massas são pontos de reflexão presentes nos escritos de Gramsci. A seguir, a análise se aprofundará nos escritos de Gramsci, particularmente na relação entre filosofia, educação e formação de novos intelectuais orgânicos na educação básica brasileira.

3.2 O ensino de filosofia dentro do Estado brasileiro

Neste tópico, abordaremos a trajetória do ensino de filosofia no contexto brasileiro, buscando estabelecer correlações, tanto por aproximação quanto por oposição, com o que Gramsci defendeu. Apresentaremos as leis que regulamentaram o ensino, evidenciando a

relação entre a ideologia dominante no país e a presença, ou ausência, da filosofia no ensino médio.

No contexto até aqui apresentado, a filosofia revela-se fundamental para o fortalecimento da sociedade civil. Seu ensino ocupa um papel estratégico na formação de sujeitos críticos. O homem que surge a partir da massa necessita de ferramentas que o conduzam à compreensão mais crítica da realidade, retirando-o de um estado de passividade em suas tomadas de decisão. É precisamente neste contexto, de busca pela crítica e autonomia, que se insere a importância do ensino de filosofia no Brasil, historicamente marcado por desafios e resistências. A seguir, será abordado o histórico desse ensino, permitindo uma compreensão da relação entre ensinar filosofia e seus efeitos.

Em termos teóricos, o ensino de filosofia no Brasil deveria estar articulado à formação do cidadão crítico. Esse princípio, ao menos no plano normativo, orientou o modelo de educação no país. No entanto, desde o início, alguns fatores dificultaram sua implementação. Em primeiro lugar, a falta de formação de uma consciência ideológica e política. Outro fator que pode ser destacado, um dos focos deste tópico, é a dificuldade da entrada e manutenção da filosofia no currículo da educação básica.

Em uma análise histórica, é nítido que o ensino de filosofia no Brasil, bem como sua trajetória, se confunde com a própria ideia de educação aqui implementada. Esse processo revela, em muitos momentos, a carência de uma identidade educacional bem definida. O ensino de filosofia no Brasil não se consolidou de forma efetiva até a década de 1940, quando, na recém-criada Universidade de São Paulo (USP), passou a ser oferecido um ensino mais estruturado no nível superior. No ensino básico, somente a partir da década de 1950 observa-se uma maior preocupação com a educação.

Esses recortes históricos, considerando as diferentes décadas do século passado, evidenciam o nível de dificuldade enfrentado pela filosofia, começando a buscar seu espaço de forma mais efetiva apenas na década de 1960. Vale ressaltar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, traz peculiaridades, como indicam Carvalho e Santos (2010, p.14): “A Lei 4024/61 tinha como uma de suas orientações a não obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia.”

Embora a inserção da filosofia fosse ainda tímida e não obrigatória no currículo, essa medida poderia significar um avanço, por trazer a perspectiva de crescimento constante. Contudo, o cenário político brasileiro mudou com a implantação da ditadura militar, em 1964.

A partir desse momento, a educação de nível médio passou a ter outras necessidades mais urgentes, o que aproxima esse modelo do que Gramsci aponta como “escola finalista”, ou seja, uma escola voltada para objetivos imediatos e utilitaristas. Como destacam Carvalho e Santos (2010, p.14):

As novas orientações curriculares, somadas à política econômica e à ideologia do regime militar, que persistiu de 1964 a 1985, afetaram a qualidade do ensino, pela carência crônica de cultura humanística e de formação crítica. Nesse período, a filosofia se manteve no exílio do Ensino Médio público.

Como consequência, ocorreu o progressivo esvaziamento da filosofia no ensino médio. Em 1968, a filosofia foi retirada de todos os vestibulares do país e, em 1971, a matéria foi completamente excluída da grade curricular do ensino médio. A Lei 5692/71 regulamentou o currículo brasileiro, estabelecendo a grade de disciplinas obrigatórias, sem a presença da filosofia e sociologia. Em seu lugar, surgiram novas disciplinas, como, por exemplo, Educação Moral e Cívica, alinhadas ao projeto ideológico dos regimes. Essa substituição revela o esforço de controle da formação intelectual e política dos estudantes, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica. O texto da própria lei, em seu artigo 7º, destaca:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Brasil, 1971)

Essa ausência prolongou-se ao longo de praticamente todo o Regime Militar, gerando diversas consequências para a educação brasileira, entre elas a construção de um modelo escolar cada vez mais distante do ideal humanista de educação. Somente na década de 1980, especificamente em 1982, a filosofia retoma o status de disciplina no ensino médio, embora, de início, tenha sido de caráter optativo. Ainda assim, essa mudança representou um primeiro sinal de seu retorno ao currículo educacional.

Com a saída dos militares do poder, o país se depara com uma série de desafios para reorganizar suas estruturas institucionais. No campo educacional, isso se refletiu na aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. Entretanto, essa legislação trouxe uma nova frustração para a consolidação da filosofia: a Lei apenas recomenda que o estudante domine os conteúdos filosóficos, sem garantir a obrigatoriedade da disciplina. Isso é destacado no artigo 36, inciso 1º, da referida lei:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando

demonstre: III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1996)

Nesse cenário, chega-se ao fim do século XX. O sonho da presença da filosofia como disciplina curricular é mais uma vez adiado. Esse adiamento perdurou por quase uma década, até que, em 2008, a Lei 11.684¹² estabeleceu, pela primeira vez, a obrigatoriedade da filosofia como disciplina curricular no ensino médio. No entanto, os efetivos resultados dessa conquista sequer puderam ser analisados, visto que a conquista durou pouco tempo, pois, em 2017, a Lei 13.415¹³ promoveu mais uma alteração nas diretrizes do ensino médio, fazendo com que a filosofia, mais uma vez, perdesse a condição de disciplina obrigatória. Essa mudança rebaixou-a à condição de conteúdo a ser abordado de forma breve em outras disciplinas da área das Ciências Humanas, como História e Geografia.

A trajetória do ensino de filosofia no Brasil evidencia, portanto, algumas características estruturais. Em primeiro lugar, a presença de um Estado forte, que, embora exerça papel central na organização educacional, não conseguiu consolidar uma hegemonia estável. Como resultado, a permanência da filosofia no currículo esteve historicamente condicionada às orientações políticas dos grupos no poder. Essa instabilidade produziu sucessivos avanços e retrocessos, comprometendo o papel da filosofia na formação intelectual e crítica dos estudantes. A disciplina, que deveria contribuir diretamente para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão, foi frequentemente marginalizada ou instrumentalizada, o que revela uma tensão constante entre educação crítica e projetos de controle ideológico.

Nesse contexto, a formação de cidadãos críticos já se apresenta como um desafio significativo. A proposta de formação de intelectuais orgânicos, nos termos de Gramsci, torna-se ainda mais complexa. Ainda assim, para que essa possibilidade não seja descartada, é fundamental analisar os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, destaca-se o papel do intelectual que forma outros intelectuais: o professor de filosofia, bem como sua relação com os estudantes.

¹² A lei 11.684 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A referida lei revogou o ponto III do inciso primeiro, adicionando um quarto ponto ao artigo 36 tornando filosofia e sociologia obrigatórias.

¹³ A lei 13.415 promoveu mudanças na Lei nº 9.394 de 1996, retirando a obrigatoriedade da filosofia, por meio do inciso segundo do artigo 35: § 2º. A Base Nacional Comum Curricular, referente ao ensino médio, incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

3.3 O professor de filosofia no Brasil

Na construção de sua ideia de escola unitária, Gramsci reflete sobre vários fatores que constituem essa instituição. Para a formação de intelectuais do tipo orgânico, a instituição escolar deve funcionar em todos os aspectos, inclusive nos internos. Nesse sentido, a compreensão da relação professor e aluno também figura como um dos objetivos do filósofo sardo.

No modelo de escola unitária, toda a estrutura é pensada de forma articulada, o que implica conferir especial atenção ao corpo docente. Isso inclui, inicialmente, a ampliação do número de professores, de modo a atender às exigências de uma formação integral. Como aponta Gramsci (2024, p.1664), é necessário aumentar o quadro docente “a fim de melhorar a qualidade da educação das novas gerações”, evidenciando a influência direta do professor na qualidade do ensino

A compreensão da importância do papel do professor passa, também, pela superação de diferentes dicotomias. A primeira delas, uma clássica, seria a distinção entre educação e instrução. Essa cisão entre os conceitos é prontamente negada pelo filósofo italiano, pois, para que ela de fato existisse, o aluno precisaria ser “uma mera passividade, um mecânico recipiente.” (Gramsci, 2024, p.1667) Em oposição a essa visão, o filósofo defende a unidade entre educação e instrução, entendidas como dimensões indissociáveis do processo formativo.

A manutenção dessa junção tem no docente um dos seus principais protagonistas. Mas, cabe uma reflexão importante sobre a forma como esse professor se enxerga e como ele constrói sua relação com os discentes. No âmbito da tipologia dos intelectuais, os professores são frequentemente associados aos intelectuais tradicionais, o que pode levá-los a desempenhar um papel funcional dentro da engrenagem estatal. A superação dessa condição requer que o professor deixe de se perceber como um agente isolado e passe a se compreender como parte de uma coletividade docente.

Manacorda (2019, p. 128) reforça que “o que conta não é o professor individual, mas sim os docentes como conjunto dos ‘elementos do Estado destinados a educar as jovens gerações’.” A consciência de pertencimento a esse coletivo implica reconhecer tanto a estrutura social em que o docente está inserido quanto as condições concretas de seus alunos, de modo que sua atuação ultrapasse a mera função administrativa e se configure como prática formativa voltada ao futuro.

Por isso pode ser dito que na escola o nexo instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos e é consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança | em conformidade com o tipo superior em luta com o tipo inferior. (Gramsci, 2024, p. 1652)

No que se refere ao estudante, uma das primeiras noções a serem problematizadas é a de espontaneidade. E aqui Gramsci se debruça sobre um dos grandes debates pedagógicos de sua época: espontaneísmo *versus* disciplina pedagógica. Antes mesmo de sistematizar essa discussão nos *Cadernos do Cárcere*, o autor já abordava o tema em suas correspondências pessoais.

O espontaneísmo encontra em Rousseau um de seus principais representantes, ao defender que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira natural, sem a necessidade de forte intervenção disciplinar. Por outro lado, a perspectiva disciplinar enfatiza a importância do rigor, tanto físico quanto intelectual, na formação do indivíduo. Conforme observa Manacorda (2019, p. 89), “Não é por acaso, pois, que a outra dúvida de fundo, a da alternativa entre espontaneísmo e autoritarismo, vá envolver claramente o interesse de Gramsci nesses mesmos meses”.

Após debates registrados, inclusive em cartas trocadas com a sua esposa, que se inclinava ao espontaneísmo, Gramsci chega a admitir que tal perspectiva pode ser um modelo necessário em algum momento histórico. Entretanto, o filósofo sardo sana sua dúvida, optando por escolher o autoritarismo. A escolha se justifica pelo entendimento de que a construção histórica do homem sempre exigiu a noção de disciplina, não havendo maneira de um homem se moldar de maneira isolada, totalmente desligado dos contextos históricos.

Ainda assim, a disciplina não deve ser compreendida como imposição rígida ou autoritária. Quando aplicada de forma excessiva, pode comprometer o desenvolvimento do estudante. Trata-se, portanto, de pensar uma disciplina mediadora, que organize o processo educativo sem suprimir a autonomia do aluno, favorecendo o desenvolvimento intelectual. Gramsci (2024, p. 555) reforça a importância da disciplina ao afirmar:

Do ensino quase puramente receptivo se passa à escola criativa; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada de fora se passa à escola em que a autodisciplina [intelectual] e a autonomia moral é teoricamente ilimitada. E isso ocorre logo após a crise da puberdade, quando o calor das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar com freios de caráter e com a consciência moral.

Para o professor de filosofia, Gramsci aponta que é, em certa medida, impossível separar a filosofia de sua história, assim como de sua cultura. Um dos principais exercícios do filósofo

é ter plena consciência da historicidade na qual a filosofia está inserida. Além disso, é fundamental compreender que filosofia e política são inseparáveis. Existe uma ampla diversidade de filosofias, o que implica fazer escolhas sobre aquelas que contribuem de forma mais efetiva para a concepção de mundo, escolhas essas que envolvem princípios tanto individuais quanto coletivos, sendo, portanto, escolhas políticas.

Gramsci destaca a relação entre a filosofia e a atuação dos intelectuais e a cultura. Sua tendência é levar à superação do senso comum, construindo uma realidade que alia teoria e prática, algo que o filósofo italiano aponta como ausente na relação entre colonizadores ingleses e colonizados africanos, por exemplo. A superação desse senso comum deve ser também um dos objetivos da filosofia, especialmente da *práxis*, que tem como uma de suas funções elevar o nível de consciência das massas, contribuindo para a formação de intelectuais capazes de atuar na direção política e cultural da sociedade.

Ao transpor essas reflexões para o contexto brasileiro, mais precisamente no ensino de filosofia, os escritos gramscianos permitem perceber que há a necessidade de repensar o ensino. Um dos focos necessários está na perspectiva do professor de filosofia brasileiro. Diversos fatores comprometem sua atuação, a começar pela falta de garantias, dada a instabilidade da filosofia como disciplina curricular, o que compromete a formação de novos professores e favorece a improvisação, como a atuação de professores de áreas distintas no espaço que deveria ser destinado ao filósofo de sala de aula.

Além disso, as especificidades da filosofia e de seu ensino trouxeram consigo dilemas acerca de sua natureza no contexto escolar. Um deles é a ideia defendida por alguns pensadores de que a filosofia não deveria ser inserida como disciplina do currículo escolar, sob o risco de trazer prejuízos à sua essência. Como citam Carvalho e Santos (2010, p. 14), “um argumento essencial: a filosofia não é disciplina e nem pode ser, pois é uma atitude crítica ao pensamento, e não há modelo pedagógico que dê conta de sua natureza”. Nesse sentido, haveria a perda de seu espaço e de sua essência, uma vez que a transmissão filosófica sempre foi marcada pela liberdade e pela presença em espaços públicos, sem as exigências e imposições de um currículo fechado.

No entanto, a principal problemática que envolve o professor de filosofia é a clássica questão filosófica: definir seu papel dentro da sala de aula. Há uma série de possibilidades para o professor. A primeira diz respeito a limitar-se apenas a atuar como um mero transmissor de conteúdos, sendo uma das prioridades da grade curricular. Uma outra possibilidade é se

considerar intelectual responsável direto por ensinar jovens estudantes do ensino médio a filosofar ou a pensar criticamente, com o objetivo de formar o cidadão. Por fim, há ainda a possibilidade de reunir em si as duas anteriores. No entanto, o desafio se torna maior por envolver fatores, como a preparação recebida pelo professor, o planejamento, a linha filosófica seguida, bem como a quantidade de aulas disponíveis.

O professor de filosofia, portanto, deve se enxergar não apenas como um transmissor de conteúdo, mas como um intelectual inserido no processo mais amplo de transformação social e política. Em sua prática pedagógica, ele não deve apenas ensinar conteúdos filosóficos, mas também questionar e promover a reflexão crítica entre seus alunos sobre a realidade social e a política que os cerca. Isso significa que o professor de filosofia deve ser, por excelência, um filósofo engajado na sociedade, como um intelectual que não se limita apenas ao ensino acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Ao reconhecer a sua própria posição dentro desse movimento transformador, o educador filósofo torna-se não apenas um educador, mas um intelectual orgânico. Seu trabalho vai além do ensino de filosofia tradicional, contribuindo para a formação de uma nova hegemonia, ao se engajar ativamente com os processos sociais que influenciam a educação e o desenvolvimento das massas.

Assim, a primeira grande mudança deve ser de perspectiva. Perceber-se não apenas como um licenciado, mas também como um filósofo na sua principal versão contemporânea. O filósofo da sala de aula deve carregar consigo todas as prerrogativas exigidas para um ser responsável por formar cidadãos. Tendo como ponto de partida o autorreconhecimento, ou seja, o se enxergar como filósofo e entender o seu papel. Associar o filosofar com a filosofia, se enxergar como um filósofo, associando os aspectos clássicos da filosofia, que sempre a acompanharam desde seus primórdios, com o caráter mais formal de um sistema de educação. Como afirma Aspís (2005, p. 310):

Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Nas aulas de biologia o professor não está promovendo a produção de biologia como o professor de filosofia promove a produção filosófica em suas aulas. Assim se aprende a fazer filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz.

O professor de filosofia carrega consigo uma série de perguntas. Ao parar para refletir sobre as possíveis respostas, já há um significado filosófico ali, o que reforça a ideia de que a

filosofia possui especificidades. Mas não para afastar-se da grade curricular, e sim para reforçar os diversos ganhos que podem ser trazidos com a manutenção da disciplina no currículo.

Ao falar das especificidades do ensino de filosofia, cabe destacar que estas vêm desde o surgimento e desenvolvimento da própria filosofia. Vinculada diretamente à arte do pensar e à racionalidade, a filosofia não se apresenta como um sistema fechado ou acabado, o que implica nova compreensão no próprio professor. Ensinar filosofia é, de fato, ensinar a filosofar, e essas duas atividades não se separam na prática pedagógica.

Somado aos dilemas já destacados, que acabam sendo assumidos pelos professores, há ainda um mais recente e cada vez mais constante: o afastamento das novas gerações em relação à filosofia. Por diversos fatores, as novas gerações buscam cada vez mais respostas prontas e imediatas, colocando-se numa zona de conforto. Por consequência, acabam se afastando dos desafios que o saber filosófico tende a proporcionar. A inquietação que leva a lançar-se ao incerto, sem medo de redescobrir algo novo, tem sido habitualmente deixada de lado pelas novas gerações.

Nesse contexto, uma das questões centrais que se colocam ao professor é como mobilizar o interesse dos estudantes e inseri-los no universo da reflexão filosófica. Uma possibilidade consiste em partir do próprio aluno, valorizando suas experiências, questionamentos e formas de compreender o mundo. Ao evidenciar a presença da filosofia não apenas no plano teórico, mas também na vida cotidiana, o docente pode tornar o pensamento filosófico mais significativo e acessível. Cerletti (2009, p. 51) aponta que:

A reflexão sobre o presente estendida à aula é a chave para que os estudantes possam compreender o que subjaz ao fato de que lhes sejam requeridas certas e não outras. A globalização, a comercialização, a escala mundial e a onipresença do discurso empresarial mercantilizaram a forma de compreender o mundo e as relações sociais.

Desse modo, impõe-se uma conclusão fundamental: o professor de filosofia é, também, um filósofo. Essa afirmação não se reduz à posse de uma formação acadêmica específica, embora esta seja essencial, mas implica uma postura intelectual e ética diante do conhecimento. Ser filósofo, nesse sentido, significa assumir a responsabilidade de problematizar, questionar e interpretar a realidade.

Historicamente, o exercício da filosofia não se restringe à formalidade institucional. Pelo contrário, envolve uma prática que articula espontaneidade e rigor, liberdade e método. Filosofar implica autonomia intelectual e abertura ao novo. Nesse horizonte, o professor de filosofia deve posicionar-se não como mero transmissor de conteúdos, mas como alguém que

encarna a atitude filosófica: um sujeito que questiona, provoca e instiga, sem oferecer respostas prontas. Essa concepção aproxima-se diretamente da noção de intelectual orgânico formulada por Gramsci. Como reforça Aspis (2004, p. 317):

O professor faz um programa de curso, decide coisas e mais coisas. Paralelamente a isso é modelo de inteligência em uso, modelo de pensador filosófico: aceita tentativas dos alunos, deixa espaço para que elas surjam e espera que o aluno transcenda suas decisões e seu modo de fazer. Ao selecionar conteúdos, o professor deve cuidar para fazê-lo de forma que monte um prisma em torno do aluno, e não uma parede em sua frente, o que equivale a dizer que o professor deve fazer essa seleção de maneira filosófica, tentando representar as diversas possibilidades de se ver a questão.

Inserido em um projeto de transformação social e de construção de uma nova hegemonia, o professor de filosofia deve compreender que sua atuação possui uma dimensão política incontornável. Sua prática pedagógica está diretamente relacionada ao tipo de formação intelectual que a escola promove.

Na perspectiva gramsciana, a atuação política do professor decorre de sua inserção no campo da produção e da difusão da cultura. Tradicionalmente, os filósofos foram associados ao papel de intelectuais. Contudo, no espaço escolar, o professor pode assumir uma função distinta, aproximando-se da figura do intelectual orgânico, comprometido com a formação crítica e com a elevação do nível de consciência dos estudantes.

Para tanto, é necessário que o docente se reconheça como agente ativo no processo de construção da hegemonia. Isso implica compreender as relações de poder presentes na sociedade, identificar a atuação dos diferentes grupos sociais e posicionar-se de forma consciente. A autonomia pedagógica, nesse contexto, torna-se um instrumento fundamental, permitindo ao professor orientar sua prática para além das limitações impostas por estruturas rígidas.

Assim, o professor de filosofia, ao articular os papéis de filósofo, educador e intelectual orgânico, contribui para a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e intervir na realidade. Sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de uma prática educativa comprometida com a emancipação intelectual e com a transformação social.

CAPÍTULO 4 – OS DEBATES ÉTICOS REGRADOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE FILOSOFIA NA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE

A disputa ideológica no Brasil exerce influência pervasiva nos mais diferentes campos, sendo o educacional um desses cenários de intensa relevância. Historicamente, a concepção educativa brasileira abarcou diferentes influências teóricas e, em todas elas, o papel social da escola foi sendo redefinido. Inicialmente, consolidou-se a escola tradicional, na qual, como destaca Saviani (2008, p. 5), “seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”, configurando-se, assim, como uma escola de reprodução de conteúdos.

Embora esse modelo atendesse aos interesses imediatos da burguesia brasileira, com o passar do tempo surgiram questionamentos que demandavam mudanças. O principal deles decorria do fato de a escola tradicional não se constituir como crítica. Em resposta, firmaram-se outras tendências, como a Escola Nova, apresentada como uma proposta modernizadora que, nas palavras de Saviani (2008, p. 9), “aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites”, mantendo, porém, as desigualdades educacionais.

Diversas outras tendências atravessaram o Brasil ao longo do século XX. A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, o pensamento de Gramsci foi incorporado ao debate educacional brasileiro. Isso representou, em princípio, a abertura para a adoção de um novo modelo de escola, capaz de articular teoria e prática. Tal movimento contribuiu para o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica mais crítica e contra-hegemônica, voltada à superação da escola passiva. Nesse contexto, emergem pelo menos quatro tendências pedagógicas com formulações e características distintas, conforme destaca Saviani (2013, p. 67):

Quando consideramos as teorias pedagógicas contra hegemônicas que se manifestaram na década de 1980, identificamos quatro formulações: a “pedagogia libertadora”, cuja matriz teórica remete às ideias de Paulo Freire; a “pedagogia da prática”, de inspiração libertária, estando, pois, em consonância com os princípios anarquistas; a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, voltada à democratização da escola pública pela via do acesso de todos os educandos aos conteúdos culturais universais, que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade; e a “pedagogia histórico-crítica”, que, sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social global.

Essa diversidade evidencia a construção de uma intelectualidade orgânica empenhada em definir um projeto de educação que não se limite às demandas do mercado, mas que se configure como instrumento de formação política e social.

Dentre as quatro formulações contra-hegemônicas apontadas por Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica dos conteúdos é aquela que fundamenta a intervenção aqui desenvolvida. Essa escolha se justifica por diferentes fatores. Em primeiro lugar, por seu sólido aporte teórico no pensamento marxista, especialmente nas contribuições de Gramsci. Como afirma Saviani (2013, p. 68), “a pedagogia histórico-crítica tem Gramsci como uma de suas principais referências”, sobretudo no que se refere ao papel da educação na superação da condição subalterna.

O segundo fator diz respeito ao papel central atribuído à escola no interior da sociedade civil, compreendida como espaço de disputa ideológica. Em um cenário no qual a dominação cultural e ideológica tende a se reproduzir, dificultando a formação de uma consciência integral, a escola assume função estratégica. A Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que é em seu interior que podem emergir mudanças significativas; por isso, tanto sua estrutura quanto a forma como o corpo docente se compreende e se relaciona com os estudantes influenciam diretamente na formação humana e na construção de uma nova hegemonia.

Este capítulo dedica-se à apresentação da construção e do desenvolvimento da intervenção filosófica proposta. Será abordado o produto educacional gerado, que consiste em uma sequência didática que articula diferentes temáticas éticas, com o objetivo de evidenciar a importância da formação do estudante como cidadão integral. Busca-se, assim, superar o recorte imediatamente utilitarista presente no ensino técnico, em favor de uma formação humana ampla, conforme a concepção gramsciana.

A intervenção aqui apresentada ancora-se nas ideias de Antonio Gramsci, com contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como horizonte a formação do estudante enquanto futuro intelectual orgânico. Embora a estrutura escolar brasileira não tenha, como diretriz explícita, a formação desse tipo de intelectual, Gramsci destaca o papel fundamental do professor. Especialmente quando este compreende a classe social à qual pertence, o espaço que ocupa e sua atuação na formação das novas gerações, torna-se capaz de articular a instrução técnica com a formação cultural mais ampla.

Mesmo em um contexto com delimitações específicas, como o da escola profissionalizante, e diante das diversas dificuldades associadas ao ensino de filosofia, defendemos que ainda existem espaços, ainda que reduzidos, para a reflexão crítica. A formação integral do estudante, que contemple dimensões intelectuais e morais para além do viés profissional, não deve ser apenas um ideal teórico, mas uma prática a ser continuamente

buscada, dentro das possibilidades concretas, enfrentando as tensões ideológicas presentes. Nesse sentido, o debate ético orientado pode contribuir em múltiplas frentes, articulando formação técnica e reflexão crítica. Isso favorece a construção de fundamentos mais sólidos, que ultrapassam o senso comum e, sobretudo, promovem a autonomia do estudante, compreendido como sujeito de sua própria formação consciente.

Em suma, a formação de intelectuais orgânicos, ou de sujeitos socialmente conscientes, exige a articulação entre diferentes instâncias: o Estado e as organizações da sociedade civil, com destaque para a escola como instância mediadora. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é compreendida como um fenômeno cultural e político, que delimita e valoriza o papel de cada agente envolvido, especialmente a prática social do docente e do estudante, em estreita consonância com o pensamento gramsciano.

Ao adotar esse modelo, a intervenção proposta busca promover a passagem da prática social inicial, marcada pelo senso comum, para um nível mais elaborado de compreensão, no qual o conhecimento científico, filosófico e racional possibilite ao estudante uma atuação social crítica e emancipadora, mantendo-se fiel ao projeto gramsciano de elevação cultural das massas e tem por cenário uma das instituições com primazia apontada por Gramsci: a escola.

4.1 A EEEP Monsenhor Odorico de Andrade: história e estrutura conceitual

No panorama histórico do ensino médio brasileiro, a influência de diferentes correntes pedagógicas tem sido constante e intensa, moldando, a cada nova reforma legislativa, as finalidades desse nível de ensino. No cenário contemporâneo, há uma exigência subentendida de que se trabalhe o desenvolvimento de competências e habilidades, o que desloca o eixo da mera transmissão de conteúdos tradicionais para o desenvolvimento de atitudes, ainda que com forte viés pragmático e procedimental.

Sob esse intuito, a proposta de educação profissional no Brasil, no século XXI, se aprimora e se consolida, amparada em marcos legais que buscaram responder a questões históricas, como a articulação entre o saber técnico e uma formação cultural ampla. A título de exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda no final dos anos 1990, já apresentava aquele que viria a ser o fundamento normativo da educação profissional. O texto legal (Brasil, 1996) estabelece, em seu artigo 36: “Sem prejuízo do disposto na Seção

IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.”

Esse amparo legal possibilitou que, em 2008, ocorresse a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a proposta de articular o ensino médio à preparação para o trabalho em nível técnico. Tal modelo educacional busca, em teoria, promover uma formação integral, valendo-se da tecnologia como elemento estruturante de um projeto educativo voltado não apenas para as demandas do mundo do trabalho contemporâneo, mas também para a formação crítica do estudante, equilibrando a dimensão profissional com a formação humana.

No que se refere à legislação que regulamenta os Institutos Federais, Garcia *et al.* (2018, p. 13) destacam que, em seu artigo 2º, “a referida lei reforça a razão de ser dos Institutos Federais, uma vez que deverão ofertar educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, sendo especializados na oferta de educação profissional”. Embora a história da educação profissional brasileira apresente um percurso amplo e significativo, esse breve recorte normativo contribui para contextualizar o cenário no qual se insere o estado do Ceará.

Em 19 de dezembro de 2008, o Ceará sancionou a Lei nº 14.273, que regulamenta a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Esse marco legal permitiu que a educação profissional cearense passasse a dispor de um espaço institucional voltado à articulação entre a preparação para o trabalho e a formação para a vida em sociedade, contando, para isso, com uma carga horária integral. Conforme estabelece o texto legal:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP terá jornada de tempo integral. (Ceará, 2008)

Remontando aos referenciais gramscianos, esta pesquisa organiza sua análise a partir de três eixos fundamentais na configuração escolar: a instituição, o docente, com foco específico na disciplina de filosofia, e o estudante. No contexto cearense, a unidade escolhida para a aplicação prática da intervenção foi a EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, localizada no sertão dos Inhamuns. Tal escolha permite observar como a formação de intelectuais orgânicos

se configura em um contexto regional específico, marcado por particularidades sociais e econômicas, bem como pela forte presença do ensino técnico estadual.

Contudo, as escolas profissionalizantes cearenses nasceram orientadas por uma filosofia própria, inspirada em um modelo já existente na rede estadual de Pernambuco e fundamentada no modelo gerencial desenvolvido pela construtora Odebrecht. A chamada Teoria Empresarial Socioeducacional (TESE) busca, por um lado, articular princípios do mundo corporativo com o desenvolvimento de competências sociais e educacionais. Por outro, sob uma leitura gramsciana, é possível identificar a presença de um viés neoliberal nesse modelo educacional. Seus pressupostos fundamentais podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

a) protagonismo juvenil, que compreende a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola; b) formação continuada do professor; c) atitude empresarial, que implica na busca pela melhoria dos resultados educacionais, com eficácia e eficiência; d) corresponsabilidade de todos os membros que integram a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem; e) valorização da relação entre teoria e prática no fazer pedagógico; f) replicabilidade, que implica na possibilidade de adaptar determinadas soluções a outras situações concretas. (Ceará, 2020)

Trata-se, portanto, de uma concepção de escola profissional “interessada”, voltada às classes trabalhadoras e orientada à formação de mão de obra apta a atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa interpretação alinha-se às mudanças instituídas pelo Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que tendem a priorizar a inserção no mundo do trabalho, em detrimento de uma formação humana ampla e desinteressada. Conforme destaca o documento norteador da educação cearense:

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (2018) estão organizados sobre princípios que buscam trazer os estudantes para o centro do processo educativo e está voltado para o desenvolvimento de competências que os auxiliem na resolução dos diversos problemas do mundo do trabalho e da vida em sociedade, de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral, em suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional. (Ceará, 2020)

Consolidada como uma das pioneiras no modelo de educação profissional cearense, a EEEP Monsenhor Odorico de Andrade iniciou suas atividades em 2008, em um prédio adaptado. Posteriormente, a partir de 2012, a instituição passou a ocupar uma sede própria, construída segundo o padrão do Ministério da Educação. Essa nova infraestrutura, composta por laboratórios para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, quadra poliesportiva, biblioteca e refeitório, aproxima-se, no plano material, do ideal gramsciano de escola unitária, especialmente no que se refere ao Liceu: uma instituição dotada das condições necessárias para promover uma formação integral, articulando estudo, trabalho e vida coletiva.

Fotografia 1 – Fachada da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade



Fonte: arquivo pessoal.

Até o ano de 2022, a oferta formativa da escola compreendia os seguintes cursos: técnico em administração, técnico em agropecuária, técnico em enfermagem e técnico em informática. Até então, a seleção desses eixos tecnológicos baseava-se, primordialmente, em uma análise das condições locais e regionais, levando em conta as possibilidades de empregabilidade, o que reflete a natureza interessada e pragmática desse modelo educacional. Todavia, a partir de 2023, esse cenário sofreu alterações em decorrência de diretrizes da Secretaria da Educação (SEDUC). A mudança mais emblemática foi a substituição do curso técnico em Informática pelo curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, demonstrando uma adaptação no currículo para atender às demandas específicas da economia digital e do mercado de trabalho contemporâneo.

No ano subsequente, as alterações tornam-se ainda mais profundas, impactando a cultura escolar com a implementação do chamado “rodízio de cursos”. A escola passou a gerir, de forma simultânea, cinco itinerários técnicos, incorporando aos já existentes o curso técnico em Sistema de Energias Renováveis. Essa expansão, contudo, veio acompanhada de uma alternância compulsória na oferta anual: a cada ano, um dos cursos é retirado do edital de ingresso, o que afeta diretamente os estudantes, que, muitas vezes, precisam redefinir sua escolha profissional para ingressar na instituição.

Do ponto de vista pedagógico, cada curso técnico possui carga horária e matriz curricular específicas para o seu núcleo profissional. Entretanto, no que se refere às disciplinas

da Formação Geral Básica (FGB), a variação da carga horária segue os parâmetros estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio brasileiro.

Imagem 1 – Carga horária das disciplinas de formação geral

| COMPONENTES CURRICULARES/ANO DISCIPLINAS | | 1º ANO | | | | 2º ANO | | | | 3º ANO | | | | TOTAL |
|---|------------------------------|--------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | | 1º SEM | | 2º SEM | | 1º SEM | | 2º SEM | | 1º SEM | | 2º SEM | | |
| | | S | T | S | T | S | T | S | T | S | T | S | T | |
| FORMAÇÃO GERAL | Língua Portuguesa | 4 | 80 | 4 | 80 | 3 | 60 | 3 | 60 | 2 | 40 | 2 | 40 | 360 |
| | Artes | 1 | 20 | 1 | 20 | | | | | | | | | 40 |
| | Língua Estrangeira: Inglês | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| | Língua Estrangeira: Espanhol | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| | Educação Física | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| | História | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 240 |
| | Geografia | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 240 |
| | Filosofia | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| | Sociologia | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| | Matemática | 5 | 100 | 5 | 100 | 4 | 80 | 3 | 60 | 2 | 40 | 2 | 40 | 420 |
| | Biologia | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 240 |
| | Física | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 240 |
| | Química | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 240 |
| | SUBTOTAL | | 25 | 500 | 25 | 500 | 22 | 440 | 21 | 420 | 19 | 380 | 19 | 380 |

Fonte: SEDUC, 2024.

Essa estrutura curricular produz um contexto paradoxal: enquanto a formação técnica é flexível e constantemente ajustada para acompanhar as dinâmicas do mercado, como no caso da transição para energias renováveis, a formação humanística tende a ser comprimida dentro dos limites normativos nacionais. Sob a ótica gramsciana, a alternância dos cursos aprofunda o caráter interessado da escola, na medida em que não prioriza uma formação cultural estável e abrangente, mas responde de forma rápida e fragmentada às demandas econômicas regionais.

Atualmente, a instituição oferta simultaneamente cinco itinerários formativos em distintos eixos tecnológicos. No eixo de Gestão e Negócios, destaca-se o curso técnico em Administração, cujo objetivo pedagógico é preparar o estudante para compreender a operacionalização dos processos administrativos e a execução da produção em diferentes níveis e setores organizacionais. Conforme as diretrizes curriculares estaduais:

Técnico em Administração é o profissional qualificado e capacitado para atuar em diversas áreas dentro de uma organização, exercendo atividades de apoio que envolvam as funções administrativas, gestão de recursos humanos, materiais, financeiros, mercadológicos e da informação, que visam à produtividade, à competitividade e ao bom funcionamento das empresas. (Ceará, 2020, p. 8)

Complementarmente, a formação técnica exige a realização de estágio curricular com carga horária mínima de 300 horas. No caso específico do curso de Administração, observa-se

formação profissional de jovens proativos, capazes de atuar nos diversos setores de desenvolvimento, consultoria e análise de dados, em organizações governamentais e não governamentais.” (Ceará, 2020, p. 0-0).

Ao término do ciclo formativo, projeta-se um profissional que atue em diferentes campos, apto a trabalhar no setor público, no mercado privado ou mesmo de maneira autônoma. A ênfase recai sobre a capacidade técnica voltada para o desenvolvimento das novas tecnologias, desde a construção de sistemas lógicos até a sua manutenção. Como descreve o documento oficial:

O profissional Técnico em Desenvolvimento de Sistemas está apto a atuar no desenvolvimento, consultoria e análise de dados, em organizações governamentais e não governamentais, podendo construir, documentar, realizar testes e dar suporte a sistemas de informação. Utilizar ambientes de desenvolvimento e linguagens de programação específicas. Modelar, implementar e manter bancos de dados. (Ceará, 2020 p. 8)

Complementarmente ao rigor técnico da programação, uma outra característica muito comum a esse curso é o fomento sistemático de habilidades voltadas ao empreendedorismo. No âmbito tecnológico, o foco do empreendedor se faz presente nas disciplinas voltadas para o desenvolvimento de startups, ideias inovadoras no campo tecnológico ou empresarial e que buscam receber investimentos de terceiros, tornando-se, assim, um negócio rentável. A carga horária do curso confere um amplo espaço para o desenvolvimento dessas ideias.

Sob a luz da crítica gramsciana, esse foco empreendedor pode ser interpretado como um caminho para inserir o estudante das classes inferiores na lógica produtiva. Nessa perspectiva, a escola entrega, para além da preparação técnica, também a construção mental necessária para que o jovem se submeta aos riscos do mercado, abordando a atitude empresarial como maneira de incluí-lo na nova economia digital.

Imagem 4 - Carga horária específica do curso técnico em desenvolvimento de sistemas

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|--------------|--|--|--|-----|-----|-----|
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | Informática Básica | 5 | 100 | | | | | | | | | | | | | | | | | 100 | | |
| | Lógica de Programação | | | 5 | 100 | | | | | | | | | | | | | | | | 100 | |
| | Planejamento de Carreira | | | 2 | 40 | | | | | | | | | | | | | | | | 40 | |
| | Arquitetura e Manutenção de Computadores | | | 4 | 80 | | | | | | | | | | | | | | | | 80 | |
| | Programação WEB | | | | | 4 | 80 | | | | | | | | | | | | | | 80 | |
| | Análise e Projeto de Sistemas | | | | | 3 | 60 | | | | | | | | | | | | | | 60 | |
| | Banco de Dados | | | | | 4 | 80 | | | | | | | | | | | | | | 80 | |
| | Design de Interfaces e Usabilidade | | | | | 4 | 80 | | | | | | | | | | | | | | 80 | |
| | Gestão de Startups I | | | | | 2 | 40 | | | | | | | | | | | | | | 40 | |
| | Programação Orientado a Objetos | | | | | | | 4 | 80 | | | | | | | | | | | | 80 | |
| | Sistemas Embarcados | | | | | | | 3 | 60 | | | | | | | | | | | | 60 | |
| | Redes de Computadores | | | | | | | 3 | 60 | | | | | | | | | | | | 60 | |
| | Segurança de Sistemas de Informação | | | | | | | 2 | 40 | | | | | | | | | | | | 40 | |
| | Gestão de Startups II | | | | | | | 2 | 40 | | | | | | | | | | | | 40 | |
| | Qualidade e Testes de Softwares | | | | | | | | | 2 | 40 | | | | | | | | | | 40 | |
| | Desenvolvimento de Aplicações para Dispositivos Móveis | | | | | | | | | 5 | 100 | | | | | | | | | | 100 | |
| | Projeto Integrador | | | | | | | | | 6 | 120 | | | | | | | | | | 120 | |
| | Gestão de Startups III | | | | | | | | | 2 | 40 | | | | | | | | | | 40 | |
| | Estágio Curricular | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 15 | 300 | 300 |
| | SUBTOTAL | 5 | 100 | 11 | 220 | 17 | 340 | 14 | 280 | 15 | 300 | 15 | 300 | 15 | 300 | 1.540 | | | | | | |

Fonte: SEDUC.

Imagem 5 - Carga horária específica do curso técnico em desenvolvimento de sistemas

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| | Língua Estrangeira: Espanhol | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| PARTE DIVERSIFICADA | Horário de Estudo I | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 2 | 40 | 240 |
| | Horário de Estudo II | 2 | 40 | 1 | 20 | | | | | 1 | 20 | 1 | 20 | 100 |
| | Projeto de Vida | 3 | 60 | 3 | 60 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | | | 180 |
| | Oficina de Redação | | | | | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | | | 60 |
| | Empreendedorismo | 2 | 40 | 2 | 40 | | | | | | | | | 80 |
| | Formação para a Cidadania | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 120 |
| | Inglês Técnico | | | | | | | 3 | 60 | | | | | 60 |
| | Projetos Interdisciplinares I | 2 | 40 | | | 1 | 20 | 1 | 20 | 2 | 40 | 1 | 20 | 140 |
| | Projetos Interdisciplinares II | 1 | 20 | | | | | | | 2 | 40 | | | 60 |
| | Mundo do Trabalho | 2 | 40 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | | | | | 100 |
| | Aprofundamento em Língua Portuguesa | 2 | 40 | 2 | 40 | 1 | 20 | 1 | 20 | | | | | 120 |
| | Aprofundamento em Matemática | 2 | 40 | 1 | 20 | | | | | 1 | 20 | 1 | 20 | 100 |
| | Aprofundamento em Física | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | | | | | 80 |
| | Aprofundamento em História | 1 | 20 | 1 | 20 | | | | | | | | | 40 |
| | Preparação e Avaliação da Prática de Estágio | | | | | | | | | | | 5 | 100 | 100 |
| | SUBTOTAL | | 22 | 440 | 16 | 320 | 10 | 200 | 13 | 260 | 12 | 240 | 12 | 240 |
| | TOTAL | 45 | 900 | 45 | 900 | 45 | 900 | 45 | 900 | 45 | 900 | 45 | 900 | 5.400 |

Fonte: SEDUC.

No eixo de Ambiente e Saúde, a instituição oferta o curso Técnico em Enfermagem, cujo propósito central é formar profissionais que atuem, de maneira prática, nos mais diferentes setores da área da saúde. O objetivo é entregar à sociedade profissionais que atuem como enfermeiros na linha de frente do cuidado, ainda que de nível médio, supervisionados por um profissional de nível superior. Conforme as diretrizes da SEDUC (2020, p. 8):

O Curso Técnico em Enfermagem propõe-se a formar profissional para a realizar ações que visem à recuperação e reabilitação do indivíduo e da coletividade. Executar cuidados de enfermagem a pacientes com psicopatologias, em tratamento clínico/cirúrgico, ginecológico/obstétrico, pediátrico, de urgência/ emergência e em estado grave.

Por lidar diretamente com a preservação da vida e a integridade física, esse curso possui uma carga horária de formação profissional significativamente maior que os demais cursos da escola. Todavia, o foco no aspecto profissional é alto a ponto de nas disciplinas da base diversificada, nenhuma delas permitir um aprofundamento das disciplinas da Formação Geral Básica. Nesse cenário, o futuro técnico é preparado para alcançar a excelência em diversos procedimentos (a injeção, o curativo, o suporte clínico), porém com o risco de ser privado da formação intelectual necessária para compreender o alcance da saúde como uma questão social e um espaço de luta política, distanciando-se reflexão autônoma pretendida no modelo de Escola Unitária.

esses conceitos apareçam muitas vezes de forma generalizada, eles podem ser “importados” para a atuação filosófica. Trata-se de uma busca por posição dentro da escola: utilizar termos consagrados dentro da sistemática para fazer reflexão filosófica. Esse espaço ainda pequeno e submetido à transversalidade garante um cenário minimante filosófico. O início da caminhada em direção à formação de uma cultura mais ampla passa pela atuação direta da filosofia.

Diante desse cenário de sufocamento do currículo emergem os Debates Éticos Regrados como prática pedagógica. O debate afasta-se do mero verbalismo para tornar-se o terreno onde o “intelectual tradicional” é tensionado pela emergência de novos sujeitos críticos. Assim, a intervenção estrutura-se em dois temas que se entrelaçam: ética e ideologia. A ética, como um caminho para a definição dos comportamentos de modo geral, apontada como conteúdo fundamental aos estudantes do ensino médio, e a ideologia, que, nos moldes marxistas e principalmente gramscianos, ajuda a explicar os comportamentos humanos e as diferentes formas de dominação, para além daquelas desenvolvidas pelo Estado.

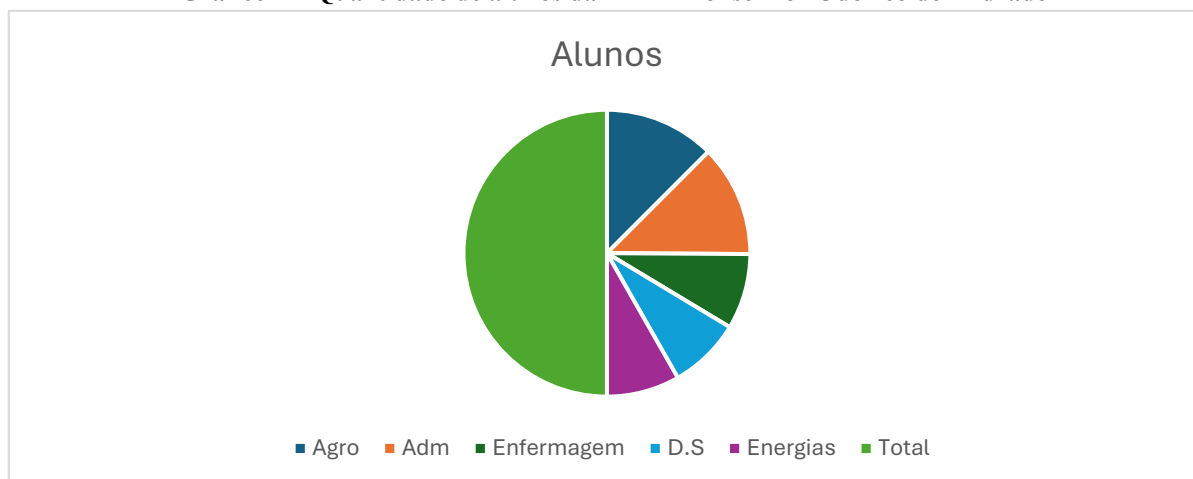
A aplicação prática dessa sequência didática exige, contudo, o entendimento das condições objetivas da EEEP. O professor de filosofia está encarregado das aulas nas 12 turmas, quatro de primeira, quatro de segunda, quatro de terceira série de cinco cursos profissionalizantes distintos. Com apenas uma aula semanal, o docente deve atuar como mediador que compreende as diferenças trazidas pelos estudantes.

Para a execução da intervenção pedagógica, é necessário caracterizar o perfil dos alunos da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade. A composição do corpo docente não é aleatória. Por regra da rede estadual, a escola adota um critério de seleção dos estudantes para ingresso na primeira série do ensino médio. Tal critério é a média das notas do histórico escolar do ensino fundamental.

Esse critério meritocrático seleciona alunos que, em tese, apresentam maior capacidade adaptativa à forma de ensino tradicional. Sob um olhar gramsciano, essa seleção pode indicar um bom número de estudantes que já trazem consigo uma disciplina de estudo prévia, mas que também podem estar mais habituados a adotar uma postura passiva diante do conteúdo. A estrutura das turmas e o volume de alunos impõem desafios adicionais à prática filosófica. Cada turma possui 45 estudantes na primeira série, número que pode variar ao longo do ciclo, mas que garante a média de pelo menos 500 alunos anualmente na escola. Há ainda, uma rápida percepção de pequenas peculiaridades que possam existir dentro daquilo que é almejado pela

escola, além das realidades próprias de cada curso técnico que contribuem diretamente para os caminhos definidos na atividade de intervenção realizada.

Gráfico 1 – Quantidade de alunos da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade



Fonte: Sistema Professor Online.

De maneira geral, a distribuição de gênero na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade apresenta disparidades significativas conforme o curso. Enquanto o número total de alunas é maior que o de alunos, o recorte por curso requer atenção. Os cursos de Agropecuária e Desenvolvimento de Sistemas têm tendência a um percentual maior de alunos do sexo masculino, justificado no senso comum por exigirem vivência mais prática no meio rural, no caso de agro, ou por exigir ampla habilidade com números, no caso de desenvolvimento de sistemas.

Em contrapartida, no curso de enfermagem, a proporção de alunas é maior que a de alunos, havendo casos em que elas chegam a ser 8 vezes mais do que eles. Em uma turma com 45 alunos, 40 são meninas e apenas 5 são meninos. Nos cursos de administração e de energias renováveis, o número varia, sofrendo com alternância ano a ano. Essa divisão reflete as conceituações culturais e as formas de dominação ideológica, que definem o lugar do homem e da mulher em suas funções sociais específicas, o que reforça a importância do debate ético.

Após a análise de todos os fatores anteriormente elencados, essa ação tem como público-alvo a segunda série do ensino médio, por ser um público que se encontra no meio do percurso formativo. Possui um breve conhecimento prévio por já ter tido contato com a filosofia e com aquilo que ela propõe. Também não convive com a pressão que o sistema educacional impõe na última série, mesmo em uma escola de perfil profissional, que concentra, no último ano, o estágio curricular obrigatório, que reduz pela metade a carga horária do estudante na escola. Para além disso, a cobrança por resultados em avaliações externas é alta.

Uma série de outros fatores apontam para a escolha desse público. Podemos destacar a inclusão do conteúdo ético no documento curricular estadual. Esse documento indica que os conteúdos voltados às questões éticas devem ser trabalhadas na segunda série; ou seja, há uma adequação entre o que fora aqui proposto e a matriz de referência da secretária de educação do Estado.

Imagem 7 – Matriz de referência da rede estadual para a filosofia no 2º ano

| SÉRIE | COMPETÊNCIA | HABILIDADE | OBJETOS DE CONHECIMENTO | OBJETOS ESPECÍFICOS |
|---------------|-------------|---|---|---|
| 2º ANO | 1 | (EM13CHSA103) | Introdução à Filosofia da arte e Estética | Problemas filosóficos específicos à Filosofia da arte e estética; conhecimento de conceitos centrais e a importância da estética e da reflexão filosófica sobre a arte se compreender a atualidade; a importância da arte na vida dos seres humanos de todas as idades. |
| | 1, 3. | (EM13CHSA102); (EM13CHSA103); (EM13CHSA303); | Filosofia da arte e Estética | Concepção de mimesis e a crítica à poesia em Platão, a mimesis, a poesia e os gêneros poéticos em Aristóteles, o padrão de gosto em Hume, o juízo estético em Kant, o belo como manifestação do absoluto e a teoria da "morte da arte" em Hegel, a concepção trágica da existência em Nietzsche (o fenômeno estético como justificativa do mundo), a crítica da indústria cultural em Adorno e a reproduzibilidade técnica da obra de arte e suas consequências artísticas e estéticas em Benjamin. |
| | 3, 5. | (EM13CHSA301); (EM13CHSA302); (EM13CHSA304); (EM13CHSA305); (EM13CHSA306); (EM13CHSA501) | Introdução à ética | Problemas filosóficos específicos da reflexão ética a partir das suas diversas formas de construção na história da Filosofia, principalmente as tocantes à problemas da atualidade. |
| | 5 | (EM13CHSA501); | Questões éticas da Filosofia clássica e da Filosofia medieval | Diferença entre moral e ética; a compreensão dos conceitos filosóficos a partir do estudo das teorias filosóficas de Platão, de Aristóteles, de Epicuro, da filosofia estoica e cínica, de Santo Agostinho e de Tomás de Aquino. |
| | 2, 5 | (EM13CHSA202); (EM13CHSA501); | Liberdade | Noção de liberdade e sua importância na construção da autonomia nos sujeitos, o fortalecimento da democracia e no respeito às diferentes formas de ser; temas contemporâneos (privacidade, liberdade de expressão, censura, etc.) |
| | 5 | (EM13CHSA501); | Questões éticas na Filosofia moderna | Contextualização histórica que possibilitou a mudanças do medievo para a modernidade; ética em Kant, Spinoza, Nietzsche e o pensamento utilitarista. |

Fonte: Documento Referencial do Ensino Médio, 2023.

A intervenção proposta mantém uma estreita relação com aquilo que é apresentado nos documentos curriculares, unindo a demanda por abordar o conteúdo tal qual exigido pelo documento com a forma prática sugerida na matriz. Tal intervenção está em sintonia com a Competência Geral 9 da BNCC, que visa associar vivências, empatia e cooperação, cumprindo assim a díade teoria e prática, que costuma ser um dilema constante para o professor de filosofia. Conforme orienta o Documento Curricular do Ceará (2020, p. 244):

Junto a essa prática de experimentação docente, em sintonia com a competência geral nove da BNCC que versa sobre a empatia e a cooperação, deve-se compartilhar as vivências, experiências e pesquisas para que o êxito do ensino de Filosofia na base comum e na parte flexível seja real, valorizando sua presença na educação e possibilitando que se fortaleça como um saber fundamental para a formação integral das alunas/os.

Nesse horizonte, o debate ético regrado introduz o estudante, de forma mediada, na argumentação. Ao confrontar pontos de vista diversos em relação aos mais diferentes temas éticos e ideológicos, o discente desenvolve também a capacidade argumentativa, superando o senso comum. Ele caminha para ser um intelectual da sua própria realidade e reconhece a importância do papel do diálogo. O debate aqui não pode ser resumido a uma mera troca de

opiniões, mas é um exercício capaz de transformar o jovem em um sujeito ativo no contexto hegemônico.

4.2 Contextualizações e abordagem inicial

No ensino contemporâneo de filosofia, a abordagem predominante é aquela que concilia a exposição histórica dos pensamentos clássicos filosóficos com o exercício do diálogo. Assim, o recurso aos debates como ferramenta pedagógica de ensino representa uma alternativa já consolidada, não só no ensino de filosofia, mas também em outros componentes curriculares. Como destaca Antonio *et al.* (2013, p. 9):

O recurso ao debate como ferramenta pedagógica em sala de aula não é exatamente uma novidade no Brasil e tem sido utilizado por professores das mais diversas disciplinas, nos mais diferentes níveis de ensino. Atividades envolvendo debates já constam em muitos livros didáticos e alguns estudos defendem que esse tipo de exercício favorece o aprendizado, além de tornar as aulas mais dinâmicas.

Todavia, a proposta de debates éticos regrados aqui apresentada distancia-se das práticas puramente lógicas e comunicativas por dois fatores. O primeiro deles é justamente a ideia de regra. Embora não constitua o foco principal da atividade, entende-se, a partir da concepção gramsciana, a necessidade da disciplina como elemento fundamental para a aprendizagem. O segundo fator refere-se aos objetivos dos debates. Em geral, essa modalidade é realizada com o intuito de aprimorar a capacidade argumentativa dos estudantes, privilegiando um viés de caráter lógico. Entretanto, na proposta aqui apresentada, ainda que haja uma preocupação com a construção argumentativa, o foco principal recai sobre a reflexão a respeito de diferentes temas, permitindo ao estudante, enquanto intelectual em formação, desenvolver uma consciência mais ampla sobre a realidade, principalmente daquela em que está inserido.

O estágio inicial da sequência didática consiste em uma sondagem de caráter informal e exploratório. O objetivo primordial dessa etapa é identificar a percepção dos estudantes em relação a temas gerais, bem como compreender como se posicionam diante deles. Partindo do geral para o particular, são formuladas questões que vão desde temas amplos, como a busca da felicidade, até questões mais diretamente relacionadas à realidade cotidiana, como segurança pública e saúde. Esse levantamento prévio possibilita identificar os posicionamentos dos jovens em relação a problemas sociais, bem como compreender de que modo as estruturas ideológicas influenciam suas formas de percepção da realidade.

No contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, essa etapa não constitui um fim em si mesma, mas representa a base necessária para a problematização. Ao compreender como o estudante percebe a realidade, o professor de filosofia obtém os elementos necessários para introduzir a dúvida e o rigor analítico, preparando o terreno para que o debate regrado funcione como instrumento de transição da consciência inicial para uma consciência crítica.

Imagem 9 – Exemplo de perguntas sobre segurança

QUESTÕES

SEGURANÇA

▶ **Os dados mostram uma redução pequena, porém significativa, das mortes violentas intencionais, na sua visão, que fatores levaram a essa redução principalmente no nordeste que foi onde houve maior queda?**

Essa redução pode ser ainda maior, sendo você presidente, que medidas adotaria para reduzir ainda mais os índices de mortes violentas intencionais?

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 8 – Exemplo de temas abordados na sondagem inicial

TEMAS ABORDADOS


T1 SEGURANÇA

T2 EDUCAÇÃO

T3 SAÚDE

T4 ECONOMIA

T5 MEIO AMBIENTE



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 10 - Exemplo de perguntas sobre educação

QUESTÕES

EDUCAÇÃO

▶ **Os números do Enem 2023 apontam que mais da metade dos concludentes do ensino médio no ano passado deixaram de fazer a prova. Em sua visão a que se deve esse fato? O que deve ser feito para atrair e motivar os jovens a querer seguir estudando?**

▶ **O número de notas 1000 na redação do Enem aumentou entre 2022 e 2023. Porém das 60 notas máxima apenas 4 são de alunos de escola pública. Por que há uma diferença tão grande entre os números da escola pública e privada? O que fazer para melhorar a qualidade das escolas públicas?**

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

É importante salientar que essas questões devem ser respondidas individualmente. Tal exigência justifica-se pela necessidade de evidenciar que as percepções são construções singulares, variáveis e influenciadas por fatores como a educação familiar, o contexto social e o local de vivência. Ao privilegiar a resposta individual, a intervenção busca compreender a singularidade das experiências estudantis, reconhecendo que o ponto de partida para a construção do conhecimento crítico reside na realidade vivida por cada sujeito. Essa atenção à individualidade permite que, no momento posterior do debate, o confronto de ideias não ocorra de forma abstrata, mas a partir da diversidade concreta de visões presentes na turma.

4.3 Apresentação da temática e correlação da ética com a vida contemporânea

Após a fase de sondagem, a intervenção avança para a apresentação do tema norteador: a ética. A abordagem parte, novamente, da articulação entre definições teóricas e sua relação com situações práticas do cotidiano escolar e social. São introduzidas noções como juízo, valor, bem e mal, entre outras categorias fundamentais da reflexão ética. Para fundamentar essa articulação, recorre-se às contribuições da filósofa brasileira Marilena Chauí, que compreende a ética em sua relação com diferentes dimensões da vida humana, incluindo os sentimentos:

Os sentimentos e as ações morais, na medida em que implicam escolhas, têm como pressuposto fundamental a ideia de liberdade do agente ou seu poder de decisão e opção. Dizem respeito às relações que mantemos com os outros e, portanto, nascem e existem como parte de nossa vida com outros agentes morais. O senso e a consciência morais são por isso constitutivos de nossa existência intersubjetiva, isto é, de nossas relações com outros sujeitos morais. (Chauí, 2016, p. 314)

Desse modo, a intervenção busca demonstrar aos estudantes que a ética não se restringe a um campo abstrato, mas atravessa o conjunto das relações sociais e das experiências vividas.

O percurso pedagógico estrutura-se a partir das normas e regras sociais, passando pela compreensão dos valores, até alcançar a teoria ética em seu desenvolvimento histórico-filosófico. A apreensão concreta dos valores e dos juízos é fundamental para que o estudante se reconheça como agente moral, capaz de intervir na realidade, constituindo, assim, o ponto de partida da proposta. Durante esse processo, são apresentadas as definições de valores e juízos com base nos textos de Marilena Chauí, evidenciando que a ética envolve normas, regras, valores e juízos, articulando, desse modo, as dimensões individual e coletiva da experiência moral.

Imagem 11: Apresentação de forma ilustrada dos conceitos éticos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

4.4 Debatendo com regras: temas de debate e as respectivas regras

Os debates regrados, como o próprio conceito sugere, consistem em exercícios de argumentação com tempo e participantes previamente definidos. A organização dessa atividade rompe com a passividade em sala de aula, uma vez que os estudantes são divididos em grupos a partir de critérios previamente estabelecidos, com participação dos próprios alunos nesse processo.

A partir de uma lista prévia de temas apresentados, um grupo escolhe o tema a ser debatido, enquanto o grupo oposto define o posicionamento, se será favorável ou contrário. Importa destacar que um grupo não tem conhecimento prévio da escolha do outro, o que exige de ambos o desenvolvimento de estratégias, tanto na seleção do tema quanto na definição do posicionamento.

Imagem 12: Regras dos debates apresentadas aos estudantes

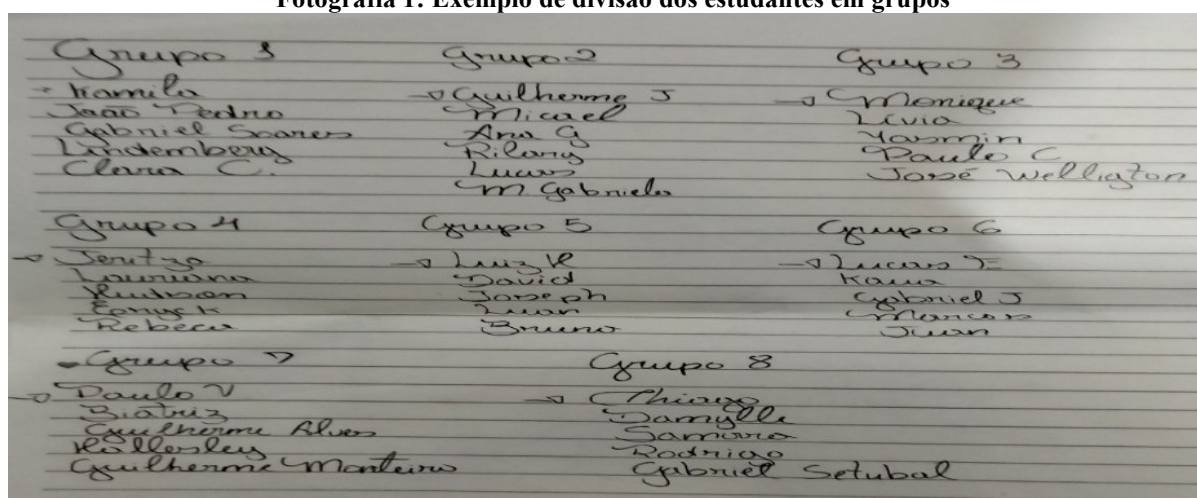
REGRAS DOS DEBATES:

- Os oito grupos debaterão entre si.
- Nos debates cada grupo será representado por uma dupla, onde ao todo, o debate terá até 20 minutos de duração, consistindo em apresentar seus argumentos contra argumentar, havendo o revezamento entre os grupos que estão debatendo.
- Deverão ser apresentados ao menos dois dos seguintes tipos de argumentos: argumento de autoridade, argumento histórico/filosófico, argumento de exemplificação, argumento de comparação.
- Os critérios analisados em cada debate serão: o convencimento, postura, domínio do tema, argumentação e contra argumentação.
- As definições de temas e posicionamentos são definidos pelos grupos, de forma secreta, sem que o grupo oposto interfira na escolha do outro.

Fonte: Acervo do pesquisador.

No interior dos grupos, cada estudante assume funções distintas, respeitando suas especificidades e potencialidades. Essa organização favorece aquilo que Gramsci denomina como esforço coletivo da inteligência. Estudantes mais tímidos ou inibidos participam ativamente por meio da análise, da pesquisa e da construção de argumentos que fundamentam o debate. Por outro lado, aqueles com maior desenvoltura na fala encontram, no momento do debate, um espaço privilegiado para exercitar essa habilidade. Dessa forma, promove-se tanto o trabalho coletivo quanto o desenvolvimento individual, o que justifica a divisão dos estudantes em grupos.

Fotografia 1: Exemplo de divisão dos estudantes em grupos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Nesta primeira aplicação, foi utilizada uma lista prévia contendo 20 temas sugeridos. Esses temas foram organizados de modo a contemplar diferentes naturezas: desde questões clássicas, que historicamente suscitam debates e dispõem de ampla base teórica para pesquisa; passando por temas de alcance regional, que valorizam as vivências e análises locais; até temas contemporâneos, emergentes do desenvolvimento tecnológico e das transformações sociais recentes, que demandam reflexão crítica constante.

Este último conjunto de temas tende a valorizar ainda mais as experiências dos estudantes, tendo em vista a relativa escassez de produções teóricas consolidadas sobre tais questões. Assim, abre-se espaço para que os alunos mobilizem suas próprias vivências e percepções como ponto de partida para a construção argumentativa.

Imagem 13: Lista prévia de temas apresentados aos estudantes

TEMAS PARA SEREM ESCOLHIDOS:

1. USO DE CELULAR EM SALA DE AULA
2. REDUÇÃO DA MAIOR IDADE PENAL (DE 18 PARA 16 ANOS)
3. VAQUEJADA COMO ESPORTE
4. COTAS RACIAIS
5. LEGALIZAÇÃO DO ABORTO
6. EUTANÁSIA
7. PENA DE MORTE
8. LEGALIZAÇÃO DA MACONHA
9. USO DE ANIMAIS EM TESTES CIENTÍFICOS
10. LEI DA PALMADA(DIREITO DOS PAIS DE "BATER" NOS FILHOS)
- 11.PRISÃO PERPÉTUA
- 12.LIBERAÇÃO DO PORTE DE ARMAS
- 13.LEGALIZAÇÃO DOS JOGOS DE AZAR
- 14.FINANCIAMENTO PÚBLICO DAS CAMPANHAS ELEITORAIS
- 15.PRIVATIZAÇÃO DO SUS
- 16.REPROVAÇÃO ESCOLAR
- 17.PRESENÇA DE POLICIAIS NAS ESCOLAS
- 18.REGULAMENTAÇÃO DAS REDES SOCIAIS
- 19.A INFLUÊNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA VIOLÊNCIA
20. USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Observa-se que a escolha dos temas é frequentemente associada ao curso técnico ao qual os estudantes pertencem. Como exemplo emblemático deste fenômeno, destaca-se a vaquejada como esporte. Trata-se de um tema que envolve forte regionalidade e tradição local, configurando-se como um evento que atrai públicos diversos e movimenta significativamente a economia da região.

Contudo, verifica-se uma resistência significativa entre os estudantes do curso técnico em Administração quanto à pertinência dessa temática para o campo do debate formal. Embora relatem frequentar e apreciar a vaquejada como evento de entretenimento, muitos manifestam a percepção de que o assunto não possui relevância ou complexidade suficiente para compor um debate qualificado.

4.5 O debate ético regrado: uma vivência pedagógica

Para a operacionalização do debate ético regrado, alguns fatores precisam ser cuidadosamente considerados. O primeiro requisito consiste em garantir que os estudantes estejam devidamente preparados para o momento, com domínio mínimo sobre o tema a ser debatido. Além disso, é fundamental assegurar um ambiente de tranquilidade e segurança, de modo a favorecer a participação e o pleno desenvolvimento da cidadania.

Para além do suporte teórico, a organização do espaço também se mostra imprescindível. A sala de aula deve assumir uma disposição distinta da habitual. Uma possibilidade consiste em organizar os estudantes em círculo, com os debatedores posicionados ao centro, permitindo a visualização e o acompanhamento dos argumentos por todos. Alternativamente, no modelo adotado na EEEP, as salas contam com um espaço semelhante a um palco, que pode ser utilizado para conferir maior destaque e fluidez à atividade.

Dentro da estrutura de uma EEEP, o auditório configura-se como o espaço mais adequado para a culminância dos debates. Com capacidade ampliada e estrutura de som, esse ambiente possibilita não apenas a realização da atividade, mas também o desenvolvimento de outras habilidades, como a fala em público e o uso de recursos técnicos, competências que nem sempre são exploradas no cotidiano da sala de aula.

A partir desses elementos, passa-se à apresentação da experiência dos debates éticos realizados em quatro cursos técnicos, destacando as especificidades de cada contexto. Embora seja disponibilizada uma lista prévia de temas, observa-se que os estudantes tendem a selecionar aqueles que se relacionam diretamente com sua realidade ou com o curso ao qual estão vinculados.

No curso técnico em Agropecuária, o tema predominante foi a vaquejada enquanto prática esportiva, articulando tradição local e questões contemporâneas, especialmente no que se refere ao bem-estar animal. As reações dos estudantes mostraram-se diversas, variando entre a rejeição às críticas à prática e a preocupação com as condições de tratamento dos animais.

Nas pesquisas realizadas para fundamentar o debate, os estudantes destacaram três eixos principais: a tradição, entendida como elemento constitutivo do patrimônio cultural local; a legislação, com destaque para a Lei nº 13.364/2016, que reconhece a vaquejada como manifestação cultural e estabelece parâmetros normativos; e o fator econômico, considerando o impacto da atividade na dinâmica financeira da região.

A compreensão da realidade social constitui elemento central para a formação de uma consciência de pertencimento de classe. Nesse sentido, Gramsci aponta as dificuldades de constituição de intelectuais orgânicos no meio rural, em razão da forte influência exercida pelos intelectuais tradicionais, o que contribui para a manutenção da estrutura social vigente.

Diante dessa premissa, o debate ético nas turmas de Agropecuária assume relevância ainda maior. Considerando que grande parte dos estudantes é oriunda da classe trabalhadora rural, filhos de pequenos agricultores ou trabalhadores de fazendas, a problematização da vaquejada possibilita questionar não apenas a tradição, mas também as referências intelectuais que estruturam sua visão de mundo. Desse modo, cria-se a possibilidade de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e atuar como intelectuais em seus próprios contextos.

No curso técnico em Enfermagem, os debates concentraram-se em dois temas centrais da bioética contemporânea: a legalização do aborto e a eutanásia. O primeiro suscitou discussões amplas, envolvendo dimensões sociais, científicas e morais. Já a eutanásia representou um avanço no aprofundamento teórico, especialmente ao promover comparações entre a realidade brasileira e os contextos internacionais em que a prática é regulamentada.

O debate sobre o aborto assumiu centralidade em razão de seu alcance e complexidade. Trata-se de uma temática sensível, particularmente no campo da saúde, por envolver múltiplas dimensões da vida humana. Entre os argumentos favoráveis à legalização, destacaram-se comparações com países onde a prática é regulamentada, bem como a questão dos custos associados aos procedimentos decorrentes de abortos clandestinos no sistema de saúde brasileiro.

Por outro lado, os argumentos contrários mobilizaram dimensões científicas e religiosas. Destacaram-se questionamentos acerca do início da vida, se na concepção ou em estágios posteriores do desenvolvimento, bem como referências a princípios religiosos, especialmente no âmbito do cristianismo, que associam a prática à transgressão de preceitos morais.

No que se refere à eutanásia, o ponto de partida das discussões foi a própria definição do conceito. Embora relativamente comum no tratamento de animais, o tema ainda é pouco debatido no contexto humano no Brasil. Entre os argumentos levantados, destacaram-se reflexões sobre liberdade individual, dignidade e o direito à escolha. Assim como no debate anterior, elementos religiosos também estiveram presentes, especialmente no que se refere à ideia de vontade divina e à legitimidade da decisão sobre o fim da vida.

Mais do que o aprofundamento teórico, um dos principais resultados pedagógicos dessa intervenção foi a ampliação da participação e da voz das estudantes. Em uma turma majoritariamente composta por mulheres, o debate de temas que articulam teoria e experiência concreta contribuiu para que se sentissem mais seguras em expressar suas posições em um cenário marcado por divergências. Ao integrar reflexão teórica e realidade profissional, a atividade favoreceu o desenvolvimento de uma consciência crítica, permitindo que as estudantes se posicionassem como intelectuais em formação.

Fotografia 3: Turma do técnico em enfermagem pós-debate



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

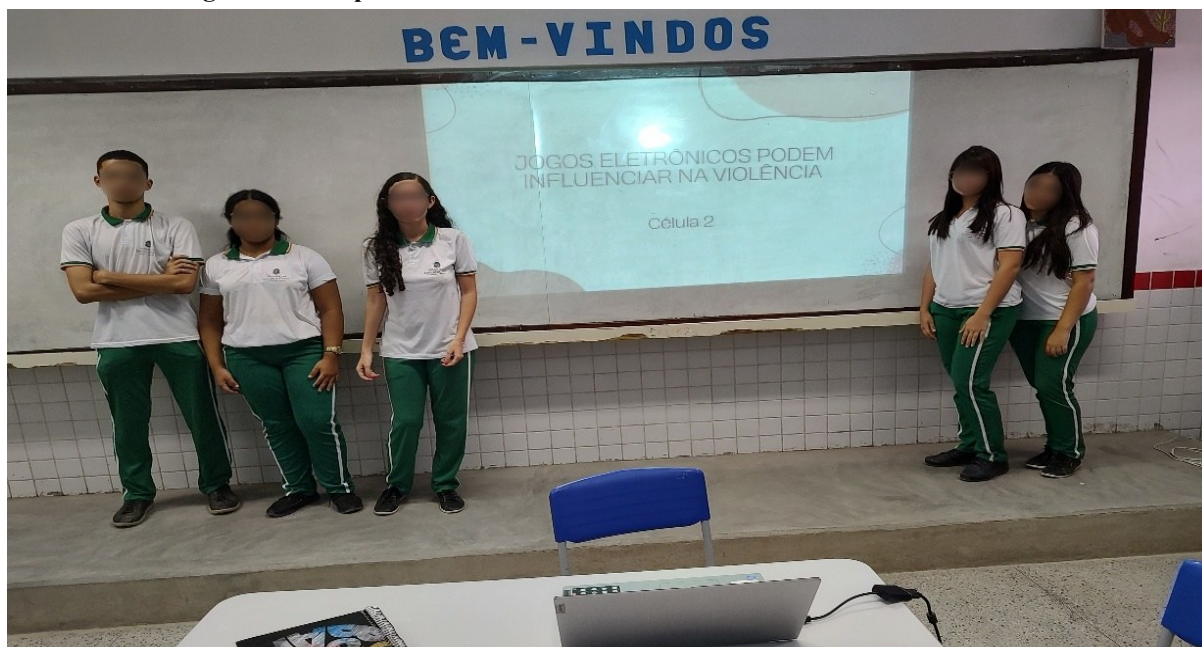
Por sua vez, a turma do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas trilhou um percurso distinto. Refletindo tanto a natureza do curso quanto o perfil predominantemente masculino dos estudantes, os temas que mais despertaram interesse foram aqueles diretamente ligados ao campo tecnológico. Reforçando essa tendência, já esperada, de articulação entre tecnologia e interesse individual, o tema escolhido foi a influência dos jogos eletrônicos na violência.

A argumentação e a contra-argumentação estruturaram-se em torno do que os estudantes denominaram “estudos de caso”, especialmente os massacres ocorridos em diferentes contextos ao redor do mundo. De um lado, o grupo que defendia a relação entre jogos eletrônicos e violência argumentava que, em muitos casos de ataques em escolas, os autores possuíam algum tipo de vínculo com jogos considerados violentos. Por outro lado, a contra-argumentação enfatizava a ausência de comprovação científica consistente dessa relação, mobilizando inclusive estudos que refutam a existência de correlação direta entre jogos eletrônicos e comportamentos violentos.

Esse debate configurou-se como um momento de síntese particularmente relevante, marcado pela tensão entre teoria e ciência, de um lado, e as vivências práticas dos estudantes, de outro. Em diversas ocasiões, os alunos recorreram a suas próprias experiências para sustentar a ideia de que o consumo de jogos eletrônicos não os tornava mais violentos. A atividade possibilitou, assim, a compreensão da sociedade não como uma instância externa, mas como um campo de forças em disputa, no qual os produtos técnicos por eles desenvolvidos carregam

implicações éticas significativas, superando uma percepção superficial do mundo digital em direção a uma consciência técnica crítica e politizada.

Fotografia 4: Grupo 1 do técnico em desenvolvimento de sistemas durante debate



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Fotografia 5: Grupo 2 do técnico em desenvolvimento de sistemas durante debate



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A culminância do momento interventivo ocorreu com a turma do curso técnico em Administração. Nesse grupo, a atuação do professor de Filosofia mostrou-se ainda mais efetiva, em razão de sua participação no projeto Professor Diretor de Turma (PDT), o que garantiu uma carga horária ampliada e, conseqüentemente, maior tempo de preparação para os debates.

Soma-se a isso a adoção de um sistema de rodízio, que possibilitou a participação direta de todos os estudantes nas atividades.

Entre os temas selecionados, destacou-se a legalização da maconha. A experiência proporcionou um momento particularmente significativo, ao permitir que alunas com formação religiosa cristã protestante, tradicionalmente associada a posições proibicionistas, assumissem a defesa de argumentos favoráveis à legalização. O exercício de deslocamento de perspectiva revelou-se fundamental, pois evidenciou lacunas no conhecimento prévio das estudantes e as instigou a aprofundar sua compreensão, resultando em uma elaboração argumentativa mais consistente.

Os argumentos mobilizados organizaram-se em três eixos principais. O primeiro abordou a composição da maconha, destacando seu potencial como princípio ativo em medicamentos utilizados no tratamento de diversas doenças. O segundo concentrou-se no uso recreativo, foco central do debate, estabelecendo comparações com substâncias lícitas, como o cigarro e as bebidas alcoólicas, cujos efeitos foram considerados, pelos estudantes, análogos aos da maconha. O terceiro eixo tratou da dimensão econômica, especialmente da incidência de tributos sobre a eventual legalização, levantando a hipótese de que o aumento de preços poderia manter a atuação do mercado ilegal.

Fotografia 6: Turma de técnico em administração que participou dos debates.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ainda no âmbito da turma de Administração, a maior disponibilidade de aulas possibilitou a realização de um número ampliado de debates. Entre eles, destacou-se, ainda que com certas limitações, a discussão sobre o uso de inteligências artificiais na educação. Em razão da rápida expansão dessa tecnologia, observa-se a ausência de uma literatura acadêmica

amplamente consolidada, o que levou os estudantes a se apoiarem predominantemente em suas próprias experiências. Sob a ótica gramsciana, essa limitação converteu-se em um exercício de autonomia intelectual, no qual as reflexões foram construídas a partir da experiência concreta, tensionando o senso comum em direção a formas mais elaboradas de consciência.

Por fim, a série de debates culminou na discussão sobre a privatização do Sistema Único de Saúde (SUS). Com base nas pesquisas realizadas, os estudantes abordaram diferentes dimensões do problema, incluindo: os dispositivos constitucionais que dificultam uma privatização integral do sistema; a qualidade dos serviços prestados, argumento central do grupo favorável à privatização; e, por fim, a possibilidade de parcerias público-privadas como alternativa intermediária entre os dois polos do debate.

Em síntese, a articulação entre um ambiente adequado e estudantes devidamente preparados transforma os debates regrados em uma potente ferramenta para o ensino de Filosofia, alinhada às demandas das práticas pedagógicas contemporâneas. Essa práxis ultrapassa os limites da dinâmica tradicional da sala de aula: o processo de preparação dos argumentos permite ao professor identificar dimensões formativas que extrapolam o viés estritamente profissional, contribuindo para a formação integral do estudante e para a constituição do intelectual em sentido gramsciano.

Promove-se, assim, a formação integral do estudante, cultivando a emergência do intelectual em formação. Por meio dessa metodologia, o ensino de Filosofia cumpre sua função social no âmbito da educação profissional: garantir que o futuro técnico, seja da administração, da saúde, da tecnologia ou do campo, não se reduza a um mero agente da engrenagem produtiva, mas se constitua como um sujeito dotado de autonomia crítica, capaz de compreender sua inserção no processo histórico e de atuar como dirigente de sua própria realidade.

CONCLUSÃO

A expressão “formação de intelectuais orgânicos” pode, à primeira vista, causar certa estranheza em leitores com pouco contato com os textos gramscianos, tendo em vista o uso habitual do termo “orgânico” no campo da biologia. Entretanto, no contexto teórico de Gramsci, tal conceito mostra-se plenamente coerente, inserido em um recorte analítico que compreende a relação entre sociedade civil e sociedade política, isto é, no interior de um Estado integral (ou Estado ampliado), que articula consenso e coerção como fundamentos da hegemonia.

O surgimento de novos intelectuais orgânicos é um processo histórico longo e complexo, do qual Gramsci tinha plena consciência. Sua premissa inicial parte da constatação de que todos os homens são, em alguma medida, intelectuais, ainda que em níveis distintos. Essa afirmação desempenha papel fundamental ao evidenciar duas características centrais: a superação da rígida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, na qual um tradicionalmente se sobrepunha ao outro; e a centralidade do trabalho como dimensão constitutiva da vida no mundo moderno.

O sujeito da modernidade é, por excelência, o homem industrial. As experiências de Gramsci anteriores ao cárcere, especialmente sua atuação junto ao operariado de Turim, funcionaram como um verdadeiro laboratório para essa compreensão. Sua participação nas lutas sindicais e nos conselhos de fábrica permitiu-lhe identificar a emergência de um novo tipo humano: aquele que se constitui para além da condição de trabalhador, afirmando-se como sujeito politicamente ativo e potencial dirigente de sua classe.

As vivências biográficas de Antonio Gramsci são indissociáveis de sua trajetória como filósofo. Sua juventude na Sardenha permitiu-lhe observar que o sistema escolar italiano estruturava-se de forma dual: de um lado, a escola clássica, de caráter humanista, destinada às elites; de outro, a escola profissional, voltada à formação da classe trabalhadora, com o objetivo de qualificá-la para o desempenho de funções específicas. Tal divisão evidencia a escola como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da subordinação de uma classe a outra.

Os grandes acontecimentos do século XX, como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e, sobretudo, a ascensão do fascismo, também constituem marcos fundamentais para a elaboração de seu pensamento. O período de cárcere, imposto com a intenção de silenciá-lo, acabou por favorecer sua maturidade intelectual, sendo decisivo para o desenvolvimento de sua análise sobre o Estado integral. A experiência da prisão permitiu-lhe

compreender que os sistemas de dominação não se sustentam apenas pela força, mas, sobretudo, pela cultura e pela construção do consenso. Ao mesmo tempo, reforçou a necessidade de se pensar alternativas históricas, como aquelas vislumbradas a partir da experiência socialista.

Nesse contexto, a produção de novos intelectuais orgânicos assume papel central no pensamento gramsciano. Conforme evidenciado em suas Cartas e, principalmente, nos *Cadernos do Cárcere*, esse processo envolve a atuação de diversas instituições da sociedade civil, como o partido político, entendido como intelectual coletivo, o sindicato e, de modo privilegiado, a escola. É nesse âmbito que se insere a proposta da escola unitária, concebida como espaço de formação integral do indivíduo, simultaneamente como trabalhador e como dirigente.

Ao tratar da escola, é importante ressaltar que Gramsci não se apresenta propriamente como um pedagogo interessado em formular métodos educativos isolados ou sistemas didáticos autônomos. Sua identidade é a de um filósofo da práxis: um pensador marxista que compreende a transformação da hegemonia como um processo que passa, necessariamente, pela atuação da escola na formação de um novo tipo de homem. Esse sujeito deve desenvolver consciência de seu papel histórico e de sua inserção social, constituindo-se como um indivíduo preparado tanto para o trabalho quanto para a ação política.

Assim, na perspectiva gramsciana, a escola desempenha um papel fundamental na preparação das novas gerações e na elevação da consciência político-social das classes trabalhadoras. A formação de intelectuais orgânicos exige, portanto, uma compreensão aprofundada do contexto histórico em que se insere.

Nesse sentido, Gramsci identifica no americanismo e no fordismo a emergência de um modelo de homem moderno que articula dimensões físicas, psíquicas, racionais e disciplinares orientadas para o trabalho. Embora esse modelo esteja originalmente vinculado às necessidades do capital, o filósofo sardo o reconhece como uma base histórica concreta que, articulada a um projeto político socialista, pode ser ressignificada, abrindo caminho para novas formas de pensar e viver, capazes de superar as diversas formas de exploração.

A formação do intelectual orgânico requer, assim, a superação definitiva de um modelo de escola classista, orientado por interesses imediatos e pela formação profissional especializada. Em seu lugar, Gramsci propõe a escola unitária: uma instituição “desinteressada”, isto é, não subordinada a fins utilitaristas imediatos, voltada à formação ampla do indivíduo em suas múltiplas dimensões culturais.

Trata-se de uma escola que se posiciona para além das pressões imediatas do mercado de trabalho, sem, contudo, romper com a realidade social. É nesse espaço que se constrói a articulação entre formação técnica e formação cultural, permitindo que o conhecimento técnico deixe de ser compreendido como um fim em si mesmo e passe a integrar uma cultura mais ampla, crítica e potencialmente emancipadora.

A escola unitária gramsciana propõe acompanhar, de forma integral, as novas gerações desde a fase elementar até aproximadamente os 15 ou 16 anos. Ao final desse percurso, o estudante não seria apenas um portador de diplomas, mas um sujeito politicamente consciente e, portanto, preparado para a etapa seguinte: o aprofundamento profissional. Fazer com que o estudante alcance esse estágio de consciência, conhecendo o processo produtivo e estando apto a exercer funções de direção em diferentes níveis, constitui a principal função da instituição escolar, tendo o Estado como seu mantenedor, e não meramente como regulador.

Ao transpor esse ideal para o contexto brasileiro, a questão central deste trabalho, que versa sobre a possibilidade de formação de intelectuais orgânicos na educação profissional básica, revela-se extremamente complexa. Sua resposta exige uma análise cuidadosa do cenário estatal e educacional do país. Historicamente, o Brasil não apresentou, de forma consistente, um projeto educacional orientado para a construção de um modelo alternativo de sociedade. Ao contrário, sua trajetória é marcada por disputas hegemônicas e pela permanência de traços característicos de formações sociais de tipo “oriental”, nos termos gramscianos.

Segundo essa tipologia, nas sociedades de tipo oriental, o Estado se apresenta como uma estrutura forte e centralizadora, enquanto a sociedade civil permanece relativamente frágil e pouco organizada. O Brasil, em grande medida, manteve-se vinculado a essa configuração, concentrando poder na esfera estatal e limitando a atuação das instituições civis e dos movimentos sociais, inclusive no campo educacional. Nesse contexto, a escola profissional desenvolveu-se articulada ao projeto estatal de desenvolvimento, priorizando a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do capital, em detrimento da formação de sujeitos críticos e politicamente conscientes.

Os efeitos desse percurso histórico incidem diretamente sobre a possibilidade de formação de intelectuais orgânicos. A persistência de uma estrutura escolar desigual, tanto do ponto de vista material quanto cultural, evidencia a continuidade de um modelo educacional classista, no qual coexistem formas distintas de ensino para a burguesia e para a classe trabalhadora. Ainda que a educação profissional, no plano teórico, sinalize preocupações com

a formação integral do sujeito, a realidade das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) no Ceará demonstra um distanciamento significativo em relação ao papel atribuído à escola na perspectiva gramsciana.

A análise desse campo empírico permite compreender a EEEP como uma expressão educacional da contemporaneidade neoliberal. A filosofia que a orienta, influenciada por referenciais empresariais, como aqueles vinculados à lógica da construtora Odebrecht, prioriza um objetivo mediato: a formação de mão de obra qualificada para suprir as demandas do mercado de trabalho. Embora haja avanços no acesso e na estrutura, permanece evidente o afastamento em relação ao ideal de escola “desinteressada” proposto por Gramsci.

Nesse sentido, observa-se a predominância de uma orientação utilitarista, voltada à inserção profissional imediata, em detrimento da formação de sujeitos capazes de exercer funções de direção intelectual e política. Esse direcionamento manifesta-se, por exemplo, nos componentes curriculares da base diversificada, como “Mundo do Trabalho”, “Empreendedorismo” e “Projeto de Vida”, que privilegiam o desenvolvimento de competências socioemocionais alinhadas, prioritariamente, às exigências do mercado.

A esse quadro somam-se as expectativas familiares, que, no contexto da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, tendem a se organizar em dois eixos principais: de um lado, o ingresso no ensino superior como estratégia de ascensão social, sobretudo entre famílias de nível socioeconômico mais elevado; de outro, a inserção imediata no mercado de trabalho, mais frequente entre famílias das classes populares. Nesse cenário, a escola acaba por se configurar como uma instituição “interessada”, orientada por finalidades imediatas, o que a distancia da formação ampla do intelectual completo.

Ao término do ensino médio, observa-se que a maioria dos estudantes conclui essa etapa com expectativas renovadas e com a sensação de proximidade em relação a seus objetivos imediatos. No entanto, à luz da análise gramsciana, o resultado revela uma dualidade: ou se formam técnicos especializados em áreas específicas, correspondentes aos cursos ofertados, ou se fortalece a aspiração por carreiras tradicionalmente prestigiadas, como Medicina e Direito, associadas à figura do intelectual tradicional. Neste último caso, não é incomum que estudantes desconsiderem sua formação técnica em favor desses percursos.

Diante desse quadro, poder-se-ia concluir, de forma precipitada, pela impossibilidade da formação de intelectuais orgânicos nesse contexto. Tal conclusão, entretanto, implicaria uma postura conformista, que apenas reproduziria a hegemonia dominante.

É nesse ponto que se abre um segundo horizonte analítico: o da resistência, especialmente por meio do ensino de Filosofia. Em um cenário nacional no qual as humanidades são frequentemente tensionadas por disputas políticas, ensinar Filosofia torna-se, cada vez mais, um ato de resistência. Nos termos gramscianos, o professor pode assumir um papel central nesse processo, desde que se reconheça como intelectual e compreenda sua inserção na luta pela hegemonia.

Como aponta Jacomini, nem todo docente se percebe como um intelectual no sentido dirigente. No entanto, aquele que assume essa posição dá um passo decisivo na direção da formação de novos intelectuais. Ao promover práticas como o debate ético regado e ao tensionar criticamente a ideologia dominante, o professor de Filosofia cria condições para que estudantes, especialmente os oriundos da classe trabalhadora, iniciem o processo de construção de uma consciência crítica.

Desse modo, a formação de intelectuais orgânicos na escola profissional não se apresenta como uma garantia estrutural do sistema educacional, mas como uma conquista cotidiana da prática docente. Trata-se de uma ação que recusa a mera formação de trabalhadores ajustados ao mercado e se orienta pela constituição de sujeitos capazes de pensar, dirigir e transformar a realidade.

A conjugação de fatores estatais, sociais e políticos torna, de fato, extremamente complexa a tarefa de formar intelectuais em uma instituição marcada por finalidades imediatas, como é o caso da escola profissional. Isso, contudo, não implica uma impossibilidade absoluta. As experiências analisadas, em especial os debates éticos regados realizados na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, demonstram que, mesmo em contextos adversos, é possível fomentar a emergência de sujeitos com maior consciência crítica e compreensão ampliada de sua realidade.

Formar intelectuais, como já indicava Gramsci, é um processo árduo e de longa duração. Pensar a escola a partir de uma perspectiva “desinteressada”, em oposição ao imediatismo, significa investir na formação da consciência no presente, com vistas à transformação das futuras gerações. Trata-se, portanto, de um trabalho que, embora enraizado no agora, projeta-se na construção de um horizonte histórico distinto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Monsenhor. **O Projeto Político-Pedagógico**. Tauá: EEEP MOA, 2025.

ANTONIO, L. R.; BARROS, L.; LIMA, L. D.; NOMURA, M. T.; VELASCO, P. D. N. Filosofia e Argumentação Lógica: a Experiência do Campeonato de Debates. *In*: SILVA, M. P.; ALVIM, M. H.; COSTA, L. C. (Org.). **A Formação docente em contexto colaborativo no PIBID/UFABC**. São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 69-75.

ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2018.

ARANHA, F. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016.

ASPIS, R. **O Ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CARVALHO, M.; DANELO, M.; SANTOS, M. **Coleção explorando o ensino: filosofia**. V.14 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010.

CEARÁ. **Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza, 2020.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico** / Alejandro Cerletti; [tradução Ingrid Müller Xavier]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia) Título original: La enenan.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2016.

COTRIM, G. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2016.

COUTINHO, C. **Ensaio de crítica literária, filosofia e política** / Andréa Maria de Paula Teixeira, Gláucia Lelis Alves (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2020.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

FRESU, G. **Antonio Gramsci, o homem filósofo: uma biografia intelectual**. Tradução: Rita Matos Coitinho. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GARCIA, A. *et al.* **Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória**. Vozes dos Vales. Minas Gerais, v.13, n.5. p. 2-19, maio. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 1 (XVI): 1929 - 1930: primeiro caderno** / Antonio Gramsci; tradução Rocco Lacorte, Alex Calheiros, Lucas Moura Vieira. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 2 (XXIV): 1929-1933: miscelânea I** / Antonio Gramsci; tradução Massimo Sciarretta, Giovanni Semeraro. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 3 (XX): 1930: miscelânea** / Antonio Gramsci; tradução Ivete Simionatto, Maria del Carmen Cortizo, Giovanni Semeraro. - - Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 10 (XXXIII): 1932-1935: a filosofia de Benedetto Croce** / Antonio Gramsci; tradução Ana Maria Said, Gianni Fresu. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 11 (XVIII): 1932 - 1933: introdução ao estudo da filosofia** / Antonio Gramsci; tradução Giovanni Semeraro, Rodrigo Lima. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 12 (XXIX): 1932: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais** / Antonio Gramsci; tradução Maria Marga.

GRAMSCI, A **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]**: caderno 19 (X): 1934-1935: risorgimento italiano / Antonio Gramsci; tradução Marcos Del Roio, Leandro Galastri, Tatiana Oliveira. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]**: caderno 22 (V): 1934: americanismo e fordismo / Antonio Gramsci; tradução Lincoln Secco, Silvia de Bernardinis. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]**: obra completa / Antonio Gramsci; tradução IGS-Brasil. -- Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Escola, educação e ensino**: breve antologia. São Paulo: Iskra, 2017.

GRAMSCI, A. **Os líderes e as massas**: escritos de 1921 a 1926. Seleção e apresentação: Gianni Fresu. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho e Rita Coitinho. 1.ed. São Paulo: 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: 1982.

JACOMINI, M. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. 1.ed. São Paulo: Alameda, 2022.

JESUS, A. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MANACORDA, M. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução: Willian Laços. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”**. De um prussiano. Revista Praxis, n. 5, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995.

MARÍ, C. **O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci**: uma perspectiva de emancipação humana. Curitiba: 2011.

MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci / Atillio Monasta**. Tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. [livro eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

OSTROWER, Isabel M; PEREIRA, Afonso C.T; TOMAZELLA, Marlon (orgs.). **Filosofia e sociologia na rede federal**. – João Pessoa: IFPB, 2021. (Reflexões na educação; 10).

PINTO, Felipe Gonçalves; PEREIRA, Taís Silva. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.108-132, jan.-jun.2019.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval, **Educação brasileira** [livro eletrônico]: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021.

SILVA, D.R. **A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci**. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019.

TONET, I. A Propósito de “Glosas Críticas”. In: MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”**. De um prussiano. Ed. Expressão Popular. In: Democracia ou Liberdade? Maceió: EDUFAL, 2007.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

Petrolina Zona Rural - Código INEP: 26034280
Rod Br 235 Km 22, CEP 56313000, Petrolina(PE)
CNPJ: 10.830.301/0002-87 - Telefone: 87-2101-8050

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **O ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO DE NOVOS INTELECTUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL**, sob orientação de **Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa** e coorientação de **Jose Aldo Camurça de Araujo Neto**, apresentada pelo aluno Antonio dos Anjos Pedrosa Filho (202411380008) do **Curso Mestrado Profissional em Filosofia** (Petrolina Zona Rural). Os trabalhos foram iniciados às **19:15 da noite** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa** (Presidente)
- **Jose Aldo Camurça de Araujo Neto** (Coorientador e Examinador Interno)
- **Sebastiao Francisco de Almeida Filho** (Examinador Interno)
- **Eduardo Ferreira Chagas** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

Aprovado Reprovado Nota: 95

Observação / Apreciações:

Durante a arguição, a banca solicitou algumas sugestões para o mestrando a fim de que o texto passasse pelas melhorias elencadas a seguir: 1) Revisão não apenas gramatical, mas também segundo as regras da ABNT; 2) Revisão dos argumentos apresentados no resumo da dissertação; 3) Construir sentenças que interligassem os tópicos/subtópicos desenvolvidos no transcorrer do texto e 4) A conclusão da dissertação tivesse um pouco mais de desenvolvimento argumentativo.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, **Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa**, lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Petrolina, 13 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br RODOLFO RODRIGO SANTOS FEITOSA
Data: 23/03/2026 07:52:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

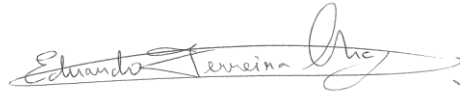
Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa

Documento assinado digitalmente
gov.br SEBASTIAO FRANCISCO DE ALMEIDA FILHO
Data: 24/03/2026 10:10:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sebastião Francisco de Almeida Filho

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE ALDO CAMURÇA DE ARAUJO NETO
Data: 22/03/2026 12:59:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Aldo Camurça de Araújo Neto



Eduardo Ferreira Chagas



PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

DEBATES ÉTICOS REGRADOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE FILOSOFIA

PRODUTO: Sequência didática

TURMA: 2024-2026

INTEGRANTES:

DISCENTE: Antonio dos Anjos Pedrosa Filho

ORIENTADOR: José Aldo Camurça de Araújo Neto

2) EMBASAMENTO CURRICULAR:

O ensino de filosofia, presente na educação básica brasileira prioritariamente no nível médio é regulamentado por diferentes dispositivos legais. Leis e Documentos Normativos garantem o suporte curricular necessário a esta prática. A referência principal encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Após diversas adaptações ao longo do tempo, em seu artigo 36 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A partir dessa adequação da filosofia a grade curricular, outros documentos norteadores delimitam os princípios que fundamentam a prática filosófica no espaço da sala de aula. Associando o exercício da filosofia a preparação para a plena prática cidadã. A formação esperada ao fim do nível médio consiste em um sujeito pleno com percepção crítica a respeito dos mais diversos aspectos da sua vida.

2.1) DOCUMENTOS NORMATIVOS:

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

Principal documento que regulamenta o currículo nacional, a BNCC, no que tange as ciências humanas aborda alguns pontos contemplados nesta sequência didática: o diálogo com os outros, valorizando a construção de hipóteses e argumentos; O protagonismo juvenil que coloca o estudante como figura central da construção da sua aprendizagem mediante a mobilização de diferentes saberes; no que tange a filosofia a análise das categorias cultura e ética são destacadas nos documentos e evidenciadas nesta sequência.

A competência específica número seis da área de Ciências Humanas, citada a seguir, garante o principal embasamento e a contextualização com a realidade, demonstrando a conexão com as demandas contemporâneas brasileiras do ensino de filosofia:

- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

O documento curricular cearense busca adequar os aspectos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular a realidade local. Em sua construção, reconhece a trajetória de percalços do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro. A valorização do papel da filosofia na formação integral do indivíduo também é uma marca do documento. A autonomia docente e a ampla possibilidade de uso de ferramentas pedagógicas distintas é o fundamento de partida utilizado nesta sequência didática. Conforme o texto do próprio documento: Importante ressaltar que o incentivo a utilização de recursos didáticos que dinamizam as aulas de Filosofia, em diálogo com as aulas expositivas, não busca reduzir o rigor conceitual do conhecimento filosófico. O que se orienta é a criação de novas relações entre professor e a/o aluna/o que potencialize o processo de aprendizado da Filosofia pelo estudante do Ensino Médio.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Principal documento norteador da prática escolar, torna-se imprescindível conhecer o Projeto Político pedagógico da escola para situar as ações desempenhadas. No contexto específico do PPP da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, por conta das especificidades faz-se necessário situar a filosofia no contexto da atuação escolar.

Ainda que não faça uma referência que direcione a prática de ensino de filosofia, os princípios norteadores da ação pedagógica destacados a seguir garantem espaço para realização de ações e reflexões de alcance filosófico. Fornecendo o suporte documental necessário a contemplação dos diferentes temas abordados na sequência didática desenvolvida.

Princípios Norteadores da ação pedagógica da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade:

- Democracia: Depende de uma sociedade civil educada e bem-informada, cujo acesso à informação lhe permite participar ativa e criticamente na construção de uma sociedade ecologicamente sustentável, economicamente viável, assim como ética e socialmente justa para todas as pessoas;
- Cidadania: Conceito em permanente construção; é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre buscam mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, não se conformando frente às dominações, sejam do próprio Estado ou de outras instituições;

- **Inclusão Social:** Ocorre quando a educação profissional é tratada como uma rede de relações e como um processo contextualizado e organizado no tempo e no espaço, em que acontece articulada para a ampliação de oportunidades e focada na inclusão de todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade;
- **Acolhimento e respeito às diferenças:** O princípio em questão é pertinente porque sabemos que em nossa escola, como reflexo do âmbito social, convivemos com muitas identidades e diversidades. Torna-se necessário respeitar as diferenças culturais, bem como as de ordem étnica, religiosa, de gênero e quaisquer outras que aqui se façam presentes, favorecendo uma convivência respeitosa, amparada na efetiva “cultura de paz”

3) OBJETIVO(S)

Geral:

Diversificar a abordagem dos conteúdos de filosofia, associando-os a temas locais, regionais e nacionais por meio de debates nas aulas de filosofia, correlacionando-os com os temas clássicos que têm grande abordagem no cenário de ensino da filosofia.

Promover a associação entre teoria e prática, valorizando as vivências e a vida prática do estudante.

Objetivos Específicos:

- Contribuir com os futuros intelectuais orgânicos para os diferentes debates, em especial com os intelectuais tradicionais predominantes.
- Associar conteúdo e temas locais, regionais e nacionais com temas macro da filosofia;
- Construir uma associação entre temas teóricos e seus alcances na vida prática; e
- Identificar os principais tópicos para debate dentro do cenário filosófico.

4) CONTEÚDO(S):

- Ética e moral: desde o surgimento até os desdobramentos atualmente.
- Política: principais teorias
- Cultura
- Vaquejadas enquanto esporte e manifestação cultural
- Tecnologia: os jogos eletrônicos e a violência
- As religiões e suas diferentes manifestações
- Construção de argumentação
- Contra-argumentação

A filosofia possui grandes temas e áreas abrangentes, como por exemplo, política e ética, temas que perpassam os diferentes períodos históricos, assim neste produto, se propõe a criação de uma unidade temática, que visa associar os conteúdos de alcance principalmente locais e regionais dentro da filosofia, com temas locais, que estejam próximos da vida do estudante, tendo como ponto de partida a realidade

de Tauá, município situado no interior do estado do Ceará, mais precisamente na região dos Inhamuns, mas que permite aos professores das mais diversas regiões e lugares do país adaptar a sua realidade. A sequência é destinada a alunos da segunda série do ensino médio, e consiste em pelos menos 4 aulas com duração de 50 minutos, seguindo a seguinte sequência.

5) SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Público-alvo: Estudantes da segunda série do ensino médio

Momento 1 (aula de 50 minutos):

Nesta aula será realizada a sondagem inicial aos estudantes, visando a partir de perguntas prévias com a apresentação de dados que permita ao estudante refletir sobre a realidade política e social do país e do seu contexto local. A sondagem é necessária para conhecer o pensamento do estudante e identificar seu ponto de vista sobre os diferentes temas da realidade.

Temas abordados: cultura, política, vida em sociedade.

Momento 2 (aula de 50 minutos):

Após a sondagem inicial, é feita a apresentação do tema ética, a partir de um viés conceitual prático, que consiste em mostrar ao estudante a presença da ética na sua vida prática, afetando seus comportamentos, e atitudes dentro da sociedade, bem como suas construções por meio de diálogo nas diferentes sociedades e a importância e a construção do debate.

Temas abordados: justiça e ética.

Material de referência: livro iniciação a filosofia da filósofa Marilena Chauí.

Momento 3 (aula de 50 minutos):

Apresentação de temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, e de temas que são pontos de discussão ao longo da história, destacando como esses temas também se encaixam no cenário filosófico e mostrando que a filosofia se faz presente na vida prática dos estudantes.

Temas que podem ser apresentados aos estudantes: a vaquejada como esporte, romarias e peregrinação religiosa no sertão (temas locais), legalização do aborto, poligamia, cotas raciais (temas nacionais)

Momento 4 (aula de 50 minutos):

Debate regrado: divisão dos alunos em grupos de no máximo 5 estudantes, que devem defender um ponto de vista favorável ou contrário sobre um dos temas escolhidos, apresentando argumentos que sustentem o ponto de vista defendido, identificando o tipo de argumento apresentado, se é filosófico, político, religioso, de apelo emocional, social, entre outros, com tempo de 10 minutos para a exposição dos argumentos, e mais 5 para a contra-argumentação apresentada pelo grupo que defende ponto de vista oposto.

6) COMPETÊNCIA(S)/HABILIDADE(S):

(EM13CHSA102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHSA106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHSA202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

7) COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DCRC

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Analisar o conceito de tecnologia, sua relação com o conhecimento científico, a tecnologia como criação humana, a tecnociência, as raízes etimológicas de tecnologia e a diferença de *teckné*, a tecnologia e a ética, sua influência nas relações de trabalho, a tecnologia e a internet, ciberativismo, algoritmo, tecnologia e a globalização e tecnologia e os desastres bélicos, ambientais e atômicos, assim como seus usos nas relações de poder, entre outros.

Compreensão dos impactos das novas tecnologias na vida individual e coletiva dos seres humanos, pelo estudo dos efeitos da inteligência artificial e suas dimensões científicas, sociais, culturais e políticas, como a ideologia, as fakes News e outros.

8) OBJETOS DE COMPONENTES ESPECÍFICOS

Estudo das diferentes narrativas que dialogam com a filosofia (mito, religião, senso comum, arte e ciência) e suas distinções, assim como obras que abordam temáticas filosóficas que dialogam com temas contemporâneos, como corpo, gênero, sexualidade, trabalho, neoliberalismo.

Estudo das teorias filosóficas sobre a história (Vico, Kant, Hegel e Marx), sobre a política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau), sobre a economia (Adam Smith e Marx), sobre a cultura (Escola de Frankfurt) e outros. Conhecimento de reflexões ético-políticas da filosofia para pensar as formas de produzir as mercadorias necessárias aos seres humanos e a vida na fauna e na flora.

A sociedade da informação na aceleração do tempo e do fluxo histórico; as novas tecnologias de informação, automatização e robótica como fatores de transformação na economia e nas relações de trabalho;

9) EXEMPLIFICAÇÃO PRÁTICA DO PRODUTO

| UNIDADE DIDÁTICA: DEBATES ÉTICOS REGRADOS FILOSÓFICOS | |
|--|--|
| TEMA | Influência dos jogos eletrônicos na violência. |
| CONTEÚDOS | <p>Conceitos e definições de ética e moral.</p> <p>Construção da argumentação e contra argumentação.</p> <p>Filosofia da técnica e tecnologia.</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | Os debates e a relação com a cidadania. |
| OBJETIVOS: | <p>Demonstrar por meio do debate a presença da filosofia na vida prática do estudante.</p> <p>Contribuir para a possível formação do intelectual orgânico.</p> <p>Explicitar a necessidade da construção da capacidade argumentativa do estudante.</p> <p>Desenvolver uma consciência crítica no jovem por meio da análise da própria realidade.</p> <p>Associar teoria e prática na aula de filosofia.</p> <p>Fomentar o protagonismo estudantil.</p> |
| METODOLOGIA: | <p>A sequência didática aqui apresentada consiste em 4 momentos, 4 aulas de 50 minutos cada.</p> <p>Aula 1: aula expositiva e dialogada: a primeira aula, consiste em uma sondagem curta que permite identificar as visões dos estudantes sobre os temas.</p> <p>Aula 2: apresentação dos conceitos éticos, a partir de temas práticos, como valores e juízo, discutindo com os estudantes a relação da ética com a vida prática em sociedade.</p> <p>Aula 3: Apresentação da proposta de debates éticos regrados, consolidação das regras e divisão dos grupos com escolha prévia dos temas e posicionamentos dos grupos no debate.</p> <p>Aula 4: realização do debate ético regrado, com tema a influência dos jogos eletrônicos na violência, observando o cumprimento e respeito as regras previamente estabelecidas, como respeito ao momento de fala dos colegas, e cumprimento do tempo de debate.</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| RECURSOS DIDÁTICOS: | Slides com temas éticos e com perguntas para abordagem prévia dos estudantes, mapas conceituais, filmes, cartazes, pincéis, livro didático e Datashow. |
| AValiação: | Participação dos estudantes nos debates, construção de argumentações, contra-argumentações, a partir de uma ficha de avaliação (em anexo). |

| UNIDADE DIDÁTICA: DEBATES ÉTICOS REGRADOS FILOSÓFICOS | |
|--|--|
| TEMA | Vaquejada como esporte |
| CONTEÚDOS | <p>Conceitos e definições de ética e moral.</p> <p>Valores e juízos.</p> <p>Filósofos e autores da ética ambiental.</p> <p>Construção da argumentação.</p> <p>Retórica e dialética na construção argumentativa.</p> <p>Cultura e tradição.</p> <p>Debates e regras.</p> |
| OBJETIVOS: | <p>Demonstrar por meio do debate a presença da filosofia na vida prática do estudante.</p> <p>Buscar a formação do intelectual orgânico por meio do conhecimento da sua própria realidade.</p> <p>Explicitar a necessidade da construção da capacidade argumentativa do estudante.</p> |
| METODOLOGIA: | Aula 1: aula expositiva e dialogada: a primeira aula, consiste em uma sondagem curta que permite identificar as visões dos estudantes sobre os temas. |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>Aula 2: apresentação dos conceitos éticos, a partir de temas práticos, como valores e juízo, discutindo com os estudantes a relação da ética com a vida prática em sociedade.</p> <p>Aula 3: aula expositiva de Introdução aos conceitos de cultura, ideologia a partir do pensamento de Gramsci, demonstrando como esses conceitos se fazem presente na vida prática do estudante mesmo no campo.</p> <p>Aula 4: Apresentação da proposta de debates éticos regrados, consolidação das regras, por meio de consulta aos estudantes do seu entendimento sobre as regras e divisão dos grupos com escolha prévia dos temas e posicionamentos dos grupos no debate.</p> <p>Aula 5: realização do debate ético regrado, com tema a influência dos jogos eletrônicos na violência, observando o cumprimento e respeito as regras previamente estabelecidas, como respeito ao momento de fala dos colegas, e cumprimento do tempo de debate.</p> |
| RECURSOS DIDÁTICOS: | Slides com temas éticos e com perguntas para abordagem prévia dos estudantes, mapas conceituais, filmes, cartazes, pincéis, livro didático e Datashow. |
| AVALIAÇÃO: | Participação dos estudantes nos debates, construção de argumentações, contra argumentações, a partir de uma ficha de avaliação (em anexo). |

ANEXO I

| DEBATES ÉTICOS REGRADOS DE FILOSOFIA | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|---------|---------------|-----------------|--------------|---------------------|
| TABELA AVALIATIVA | | | | | | |
| DEBATE 1 | | | | | | |
| TEMA: VAQUEJADA COMO ESPORTE | | | | | | |
| OBSERVAÇÕES: | | | | | | |
| GRUPOS | POSICIONAMENTO | POSTURA | CONVENCIMENTO | DOMÍNIO DO TEMA | ARGUMENTAÇÃO | CONTRA-ARGUMENTAÇÃO |
| GRUPO | | | | | | |
| GRUPO | | | | | | |

- No campo posicionamento, deverá ser colocado o posicionamento do grupo no debate, se a favor ou contra.
- No campo postura, será avaliada a postura dos membros do grupo em relação às regras previamente estabelecidas, como respeito à duração do debate, às falas dos demais colegas, entre outros.
- No campo convencimento, avaliação se dará para observar o poder de convencimento dos estudantes em seus argumentos e contra-argumentos.
- No domínio do tema, a avaliação vai consistir em analisar o quanto o estudante se apropriou dos conceitos teóricos e da correlação com a prática dentro do tema estabelecido.
- Na argumentação e contra-argumentação, serão avaliadas a construção dos argumentos, a escuta e a resposta dada aos argumentos contrários.
- A nota final pode ser numérica ou conceitos que demonstrem se os critérios foram ou não atendidos.

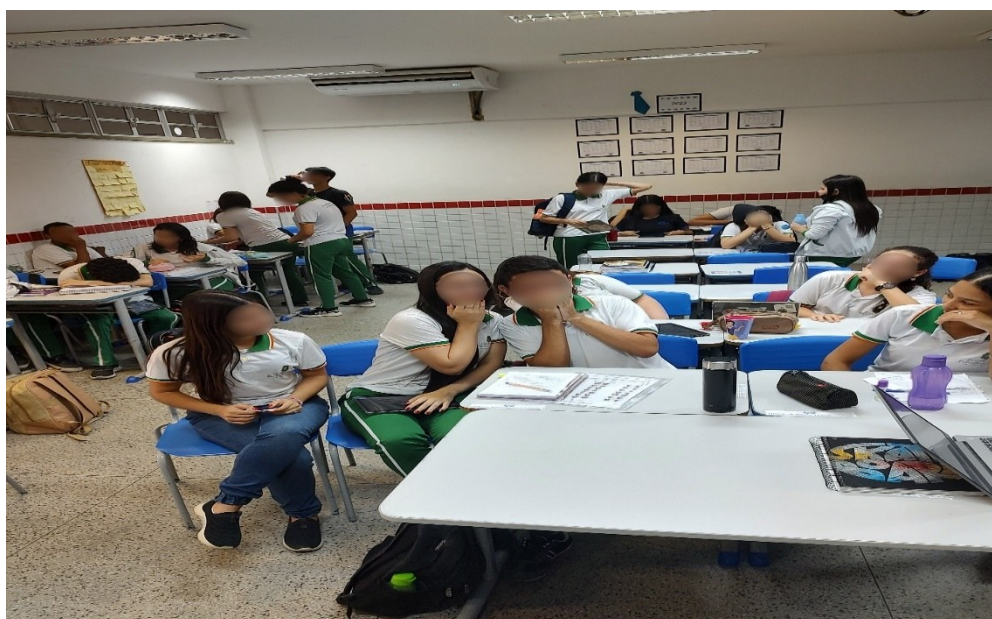
ANEXO II

| DEBATES ÉTICOS REGRADOS DE FILOSOFIA | | | | | | |
|---|----------------|---------|---------------|-----------------|--------------|---------------------|
| TABELA AVALIATIVA | | | | | | |
| DEBATE 2 | | | | | | |
| TEMA: A INFLUÊNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA VIOLÊNCIA | | | | | | |
| OBSERVAÇÕES: | | | | | | |
| GRUPOS | POSICIONAMENTO | POSTURA | CONVENCIMENTO | DOMÍNIO DO TEMA | ARGUMENTAÇÃO | CONTRA-ARGUMENTAÇÃO |
| GRUPO | | | | | | |
| GRUPO | | | | | | |

- No campo posicionamento, deverá ser colocado o posicionamento do grupo no debate, se a favor ou contra.
- No campo postura, será avaliada a postura dos membros do grupo em relação às regras previamente estabelecidas, como respeito à duração do debate, às falas dos demais colegas, entre outros.
- No campo convencimento, avaliação se dará para observar o poder de convencimento dos estudantes em seus argumentos e contra-argumentos.
- No domínio do tema, a avaliação vai consistir em analisar o quanto o estudante se apropriou dos conceitos teóricos e da correlação com a prática dentro do tema estabelecido.
- Na argumentação e na contra-argumentação serão avaliadas a construção dos argumentos, a escuta e a resposta dada aos argumentos contrários.
- A nota final pode ser numérica ou conceitos que demonstrem se os critérios foram ou não atendidos.

ANEXO III

Debate na turma do curso técnico em administração, utilizando a estrutura do palco da sala de aula para dar destaque aos debatedores.



ANEXO IV

Debates nas turmas dos cursos técnicos em Desenvolvimento de Sistemas e Agropecuária.

