

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA PROF-FILO

DAVID SOARES HALL

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ:
UMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA**

RIO BRANCO/AC

2025

DAVID SOARES HALL

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ:
UMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Filosofia, pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes

RIO BRANCO/AC

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- H174e Hall, David Soares, 1987 -
O ensino de filosofia e a sua contribuição para a formação cidadã: uma perspectiva gramsciana / David Soares Hall; orientador: Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes. – 2025.
89 f.; il: 30 cm.
- Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Rio Branco, 2025.
Inclui referências bibliográficas.
1. Ensino de filosofia. 2. Cidadania. 3. Gramsci. I. Moraes, Carlos Paula de (orientador). II. Título.

CDD: 301



FOLHA DE APROVAÇÃO

O presente trabalho em nível de Mestrado profissional em Filosofia foi avaliado e aprovado em 12 de março de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLOS PAULA DE MORAES
Data: 23/03/2025 21:43:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes
Orientador – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Documento assinado digitalmente
gov.br VALDINEI VICENTE DE JESUS
Data: 25/03/2025 19:46:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus
Examinador Interna – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Documento assinado digitalmente
gov.br SABRINA MIRANDA ARECO
Data: 31/03/2025 17:09:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Sabrina Miranda Areco
Examinadora Externa – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

A minha esposa e minha filha

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Fátima, por todo o apoio e pela criação que eu tive. Ela sempre se esforçou para tentar me dá o melhor. Se eu tive a oportunidade de poder me dedicar ao estudo ao invés de trabalhar na infância e na adolescência, algo que, infelizmente, não é uma realidade de inúmeras famílias brasileiras, foi graças ao suor e sacrifício dela.

Ao prof. Dr. João Lima que foi responsável direto para adesão da Universidade Federal do Acre (UFAC) ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Sem o seu empenho e articulação para viabilizar essa parceria a realização deste meu sonho teria se prorrogado por mais alguns anos. Tens a minha gratidão professor!

Aos professores que ministraram as disciplinas do mestrado, pelo valoroso tempo dedicado a compartilhar seus conhecimentos, pela paciência e compreensão de nossas limitações, mas, também, por nos instigar e nos tirar de nossa zona de conforto. As correções do meu projeto de pesquisa realizadas pelo prof. Dr. Felipe Durante foram fundamentais para que pudesse ter uma maior clareza sobre o objeto de minha pesquisa. Enquanto que as aulas ministradas pelos professores Valdinei Vicente e João Francisco foram decisivas para que eu compreendesse o rigor e a relevância que uma pesquisa científica exige do pesquisador.

Aos meus colegas de turma, cujas discussões e trocas de ideias enriqueceram profundamente minha trajetória acadêmica. Um agradecimento especial ao Dogival e ao Thalisson, pelas críticas, apontamentos e pelas contribuições valiosas em nossas conversas.

Ao meu orientador, prof. Dr. Carlos Moraes, que foi quem me incentivou a fazer esse mestrado. À época eu estava em meio a um processo eleitoral, estudando e elaborando o plano de governo para a disputa que se aproximava. Eu achei que não iria ter condições de me preparar para a seleção naquele contexto turbulento, mas o Carlos acreditava no meu potencial, insistiu e disse-me que era uma grande oportunidade. Eu segui o seu conselho e aqui estamos nós. Grande Carlos, muito mais do que meu orientador, um bom amigo. Foi paciente comigo, embora não tenha se furtado de puxar minha orelha quando necessário. Estou contente com o resultado de nossa trajetória juntos. Obrigado meu amigo!

Por fim, agradeço a minha esposa que sentiu minha ausência. A vida é feita de escolhas, precisei renunciar algum tempo com ela e minha filha, mas elas foram compreensivas durante esse período e espero que possamos, de alguma forma, colher bons frutos.

Toda relação de «hegemonia» é necessariamente uma relação pedagógica

Gramsci

RESUMO

Esta dissertação investiga como o ensino de filosofia pode contribuir para a formação cidadã para além das legislações educacionais brasileiras, que se apoiam na concepção de cidadania apresentada na Constituição Federal de 1988. A pesquisa parte da constatação de que a cidadania liberal, frequentemente abordada nessas legislações, apresenta limitações ao considerar a igualdade formal sem levar em conta as desigualdades sociais e econômicas do país. Para fundamentar a análise, recorre-se ao pensamento de Antonio Gramsci, explorando categorias como hegemonia e consenso, que oferecem ferramentas teóricas para repensar a educação enquanto elemento transformador. O objetivo principal é propor uma perspectiva de cidadania que ultrapasse os limites do modelo liberal, promovendo uma cidadania crítica e participativa. A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo em uma escola pública de ensino médio, com abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados incluiu aplicação de questionários com estudantes e professores, permitindo identificar percepções sobre cidadania, educação e filosofia. Os resultados indicam que o ensino de filosofia, quando alinhado a uma perspectiva gramsciana, pode fomentar reflexões críticas e estimular o engajamento dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Com base nesses achados, é apresentada uma sequência didática destinada a professores de filosofia, com o intuito de contribuir para a formação de jovens conscientes de seu papel como cidadãos ativos. A pesquisa conclui que o ensino de filosofia possui grande potencial para transformar o senso comum e promover uma educação mais comprometida com as necessidades e os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Cidadania. Gramsci.

ABSTRACT

This dissertation explores how teaching philosophy can contribute to civic development beyond the confines of Brazilian educational laws, which are based on the concept of citizenship as outlined in the 1988 Federal Constitution. The study is rooted in the observation that liberal notions of citizenship, frequently emphasized in these laws, fall short by focusing on formal equality without addressing the nation's deep social and economic disparities. Drawing on the theoretical framework of Antonio Gramsci, the research explores concepts such as hegemony, consensus, and the unitary school, providing critical tools to reimagine education as a transformative force. The primary aim is to propose a model of citizenship that transcends the limitations of the liberal paradigm, advocating for a more critical and participatory approach. The methodology combines bibliographic research, document analysis, and fieldwork conducted at a public high school, employing both qualitative and quantitative methods. Data collection involved administering questionnaires to students and teachers, revealing insights into their perceptions of citizenship, education, and philosophy. The findings suggest that philosophy education, when approached from a Gramscian perspective, has the potential to inspire critical thinking and encourage students to actively engage in building a more equitable and democratic society. Based on these insights, the study presents a teaching sequence designed for philosophy educators, aiming to cultivate young individuals who are conscious of their roles as active citizens. Ultimately, the research concludes that philosophy education holds significant potential to challenge prevailing common sense and promote an educational framework that is more attuned to contemporary societal needs and challenges.

Keywords: Philosophy teaching. Citizenship. Gramsci.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Distribuição por Gênero.....	52
Gráfico 2. Distribuição por Faixa Etária.....	52
Gráfico 3. Fontes de Informação.....	53
Gráfico 4. Interesse por Temas.....	54
Gráfico 5. Frequência da Discussão de Atualidades.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Percepção sobre o Futuro.....	57
Tabela 2. Propósito da Existência.....	59
Tabela 3. Definição de Justiça.....	60
Tabela 4. Compreensão de Política.....	61
Tabela 5. Evento ou Processo Político e Econômico de Interesse.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF/88 – Constituição Federal de 1988

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NO PENSAMENTO GREGO.....	16
2.1	A Pólis: Berço da Democracia e da Filosofia.....	16
2.1.1	Paidéia: Uma Concepção de Educação para a Cidadania.....	20
2.1.2	Críticas e Ressignificação da Democracia Grega.....	24
3	A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A CIDADANIA, MAS QUAL CIDADANIA?.....	27
3.1	Concepção de Cidadania na Constituição Federal de 1988.....	28
3.2.1	Limites da Cidadania Liberal.....	33
4	A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA UMA OUTRA CIDADANIA POSSÍVEL.....	36
4.1	Hegemonia e Consenso em Gramsci.....	37
4.3	O Professor de Filosofia como Intelectual Orgânico.....	43
5	METODOLOGIA.....	47
5.1	Tipo de Pesquisa.....	47
5.2	Contexto e Participante.....	48
5.3	Procedimentos de Coleta de Dados.....	49
6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	51
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	80
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	85

1 INTRODUÇÃO

No dia 16 de agosto de 1988 o Congresso Nacional aprovou o direito ao voto para jovens de 16 e 17 anos, na época isso significou cerca de 7 milhões de novos eleitores. Foi uma conquista social que possibilitou a uma parte importante da sociedade brasileira assumir a responsabilidade de participar do processo democrático de escolha dos representantes políticos dos poderes legislativo e executivo. Estamos nos remetendo ao período de redemocratização em que, de um modo geral, uma parcela significativa da juventude encontrava-se engajada e atuante, sedenta para participar da vida política com os mesmos direitos e deveres de um adulto.

Nossa experiência em sala de aula nos possibilita a percepção de que muitos jovens dessa geração atual desconhecem as lutas travadas para a garantia dos direitos conquistados. O desconhecimento desse processo de aquisição de direitos pode contribuir, em certa medida, para a incompreensão de sua relevância e, por conseguinte, para a ausência do exercício da cidadania. Conhecer a história de lutas e conquistas de nosso país, de modo institucional e amplo, é possível por meio da educação pública. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Desse modo, fica evidente a incumbência da educação na formação para o exercício da cidadania. No entanto, é legítimo e pertinente realizar alguns questionamentos: qual a concepção de cidadania de que trata a CF/88? A educação realmente seria capaz de proporcionar esse preparo? Bastaria educar para que se esteja apto ao exercício da cidadania? De que forma a educação poderia proporcionar tal preparo? Quais seriam os atributos necessários ao um projeto nacional de educação pública que visa o preparo para o exercício da cidadania?

É diante desta problemática que julgamos pertinente analisar o ensino de filosofia e a sua contribuição para a formação cidadã. No entanto, somos críticos dessa concepção de cidadania presente na CF/88 e nas legislações educacionais, por considerá-la apenas formal e ideal. Essa

cidadania liberal parte de um princípio de igualdade que não encontra sustentação no mundo real, e por desprezar as especificidades das distintas realidades e os aspectos sociais e econômicos que impactam na viabilidade do acesso a direitos fundamentais é incapaz de promover a emancipação.

Para fundamentar nossa pesquisa recorreremos ao pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937). Por quê? Porque esse pensador é capaz de nos ajudar a compreender como essa concepção de cidadania se tornou hegemônica. Ele nos convida a desconfiar dos processos em que se estabelecem o consenso. Por ter sua vida e sua obra são marcadas por profundas e intensas lutas políticas e sociais nos inspira e lança luz a nossa resistência ao obscurantismo científico e a perversidade do globalitarismo¹ defendidos pela onda conservadora que assola nosso país.

Ocorre que os eventos políticos recentes como, por exemplo, a ascensão de figuras políticas autoritárias ao poder, a fácil e aderente disseminação de notícias falsas nas redes sociais e a proliferação de discursos de ódio no seio da sociedade nos mobiliza a fazer o seguinte questionamento: em que medida o ensino filosofia contribui para a formação cidadã dos nossos alunos?

Nossa dissertação analisa algumas das possíveis contribuições que o pensamento de Gramsci possibilita para, a partir destas, formularmos uma outra noção de cidadania. Para alcançarmos esse objetivo, percorremos o seguinte caminho: 1) problematizamos a noção de cidadania da CF/88 a partir de uma análise histórica e situamos o lugar da papel do ensino de filosofia nesse contexto; 2) Investigamos, no pensamento de Antonio Gramsci, as categorias hegemonia, de modo a reunir elementos para pensar uma concepção alternativa de cidadania; e, por fim, 3) Após um processo de escuta com jovens estudantes, sob inspiração do pensamento gramsciano, apresentamos uma proposta de sequência didática destinada aos professores de filosofia, com vistas a formação cidadã.

A dissertação está estruturada em oito seções, incluindo a introdução como a primeira. A segunda seção, intitulada "A Concepção de Cidadania no Pensamento Grego", possui uma seção secundária denominada "A Pólis: Berço da Democracia e da Filosofia", que se subdivide em duas seções terciárias: "Paidéia: Uma Concepção de Educação para a Cidadania" e "Críticas e

¹ Globalitarismo — Milton Santos (1926-2001) utiliza esse termo para denunciar uma nova ordem econômica mundial em que as nações hegemônicas impõem um modelo de vida padronizado voltado para o consumo sobre as camadas populares, resultando no enriquecimento daquelas e no empobrecimento destas.

Ressignificação da Democracia Grega". Nesta seção, utilizamos como principais interlocutores os estudiosos da história grega: Vernant (2002), Finley (1985, 1988), Reale (2007) e Jaeger (1994).

Na terceira seção, intitulada "A Contribuição do Ensino de Filosofia para a Cidadania, mas Qual Cidadania?", investigamos a concepção de cidadania na Constituição de 1988, bem como os limites da cidadania liberal. Para essa análise, fundamentamo-nos nos estudos de Silveira (2013), Saviani (1986), Gadotti (2006), Buffa (2003), Burdeau (1979), Bobbio (2000), Smith (1996), entre outros.

A quarta seção, "A Contribuição do Ensino de Filosofia para uma Outra Cidadania Possível", examina categorias gramscianas como hegemonia, consenso e intelectual orgânico. Para esse propósito, optamos por utilizar as traduções dos *Cadernos do Cárcere* publicadas pela editora Civilização Brasileira, organizadas por Carlos Nelson Coutinho em parceria com Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Essa edição, composta por seis volumes lançados entre 1999 e 2002, teve como eixo organizador os cadernos especiais, apresentando uma divisão temática baseada nas notas escritas por Gramsci.

No entanto, essa versão não incluía os chamados textos A, correspondentes às primeiras anotações do autor. A edição contemplava apenas os textos B, que possuem uma única redação, e os textos C, que foram revisados e reelaborados por Gramsci. Dessa forma, não havia uma organização que respeitasse a sequência cronológica original dos cadernos, o que limita a compreensão do processo de construção do pensamento gramsciano, dificultando o acompanhamento do ritmo de suas reflexões, do amadurecimento conceitual, dos debates que influenciaram suas formulações e das inquietações que perpassam seus escritos.

Em 2024 foi publicado e disponibilizado gratuitamente a tradução integral dos *Cadernos do Cárcere* pela IGS-Brasil que supera a limitação acima mencionada, pois inclui todos os textos A, B e C, permitindo uma leitura mais fiel ao desenvolvimento original das reflexões de Gramsci. Portanto, também, optamos pela utilização desta tradução. Assim, a convergência desses dois conjuntos de fontes oferece uma base sólida e multidimensional para a análise desenvolvida ao longo deste estudo.

A quinta seção detalha a metodologia utilizada, destacando a abordagem mista e o contexto da pesquisa. Para embasar essa abordagem, utilizamos como referência os estudos de

Frigotto (1991), Gerhardt e Silveira (2009), Hernández, Fernández e Baptista (2013), Lakatos e Marconi (2003) e Santos Filho (2013).

A sexta seção apresenta os resultados e análises da pesquisa de campo. Nesta etapa, fundamentamo-nos nas concepções metodológicas de Lakatos e Marconi (2003) para a análise de questionários, bem como em autores que discutem o ensino de Filosofia e cidadania, tais como Freire (1983, 1996), Gallo (2014) e Silva (2013).

A sétima seção, que propõe uma sequência didática para a formação cidadã, fundamenta-se nos princípios pedagógicos de Gallo (2014) e para a elaboração do conteúdo as categorias de Gramsci (2024), com ênfase na formação crítica e na relação entre hegemonia e cidadania.

A oitava seção traz as considerações finais, refletindo sobre as contribuições e limitações do estudo. Nesta parte, retomamos os objetivos da pesquisa, analisamos os principais achados e discutimos as implicações do ensino de Filosofia para a formação cidadã em uma perspectiva gramsciana.

Em suma, ressaltamos que este estudo não exaure a complexa relação entre o ensino de filosofia e a formação cidadã. Esperamos poder contribuir para o debate sobre a importância do ensino de filosofia na educação pública brasileira. A filosofia, enquanto campo de investigação contínua, oferece ferramentas cruciais para que os jovens se tornem cidadãos críticos e atuantes, capazes de participar ativamente na construção de um futuro mais justo e democrático.

2 A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NO PENSAMENTO GREGO

Nesta seção revisitamos a concepção de cidadania no pensamento grego. Para isso, assumimos uma linha de raciocínio interpretativa com o objetivo de compreender a relação da filosofia com a cidadania no contexto da *pólis* grega. Desse modo, não há como não nos remetermos a Atenas e aos aspectos que fizeram esta cidade particularmente distinta das demais cidades gregas. No decorrer deste percurso será imprescindível, em razão de sua indissociabilidade, contextualizarmos as categorias política, democracia, liberdade e igualdade à luz da significação dada pelos gregos antigos.

Ainda no contexto da Grécia Antiga analisamos a importância da *Paidéia* como um modelo de formação integral que pode ou não servir de inspiração para a educação voltada para a cidadania no Brasil. Se faz pertinente ressaltar que não estamos propondo um modelo a ser replicado. Trata-se de pensarmos juntos os desafios da formação cidadã no Brasil à luz do legado deixado pelos gregos antigos.

Por fim, não nos furtarmos em tecer críticas à democracia grega, pois os padrões gregos não atendem às necessidades das democracias contemporâneas. Após identificarmos as limitações da cidadania grega, ressignificamos o conceito sob a ótica dos nossos dilemas hodiernos.

2.1 A Pólis: Berço da Democracia e da Filosofia

A filosofia e a democracia possuem raízes comuns que nos remonta a Grécia Antiga, pois ambas emergiram da valorização do *logos*, do debate público e da crítica, elementos característicos de uma sociedade que gradualmente se afastava das explicações mitológicas e autoritárias. Uma das razões que favoreceram o desenvolvimento da filosofia na Grécia foi o regime democrático de Atenas, que assegurava o livre debate e a divergência de opiniões. Essa característica contrastava com o regime político de outras civilizações contemporâneas, marcadas pelo autoritarismo e pela submissão (Vernant, 2002). Segundo essa perspectiva, o espírito competitivo dos gregos não só jogos esportivos e na guerra, mas, também, na *Ágora* foi um dos elementos que contribuíram para o amadurecimento e disseminação do pensamento filosófico.

O especialista francês na Grécia Antiga, Vernant, em sua obra *As Origens do Pensamento Grego* refere-se a um período de esplendor vivido pelos gregos em razão de suas grandes inovações: “a instituição da cidade e o nascimento de um pensamento racional” (Vernant, 2002, p. 10). Não são poucos os historiadores que afirmam que a filosofia é filha da *pólis*. Vernant é um desses pensadores que ratifica essa ideia.

Porém, é importante nos atermos a algumas considerações do historiador americano Finley sobre o sentido primitivo da palavra *pólis*:

A palavra grega *polis* (da qual derivam palavras como político) no seu sentido original significava um estado que se governa a si mesmo. Contudo, como a *polis* era sempre pequena em área e população, por convenção muito antiga veio a denominar-se cidade-estado, prática que continha implicações errôneas. A maior de todas, Atenas, era de facto um estado muito pequeno, segundo os padrões modernos [...] e chamar-lhe cidade-estado, confere-lhe um realce duplamente errôneo: ignora a população rural, que constituía a maioria dos cidadãos, e sugere que a cidade governava o campo, o que não é exacto. [...] Consideravam a sua densidade territorial e demográfica, não como um mero acidente histórico ou geográfico, mas como uma virtude. [...] A *polis* não era um local, embora ocupasse um território definido; eram as pessoas actuando concertadamente e que, portanto, tinham de reunir-se e tratar de problemas face a face. Era uma condição necessária, embora não a única, de autogoverno (Finley, 1985, p. 47-49).

Isso significa que devemos manter distante a noção de Estado-nacional moderna quando nos referirmos a *pólis*. Embora muitas *pólis* fossem autônomas, algumas estavam sujeitas a alianças e federações, como a Liga de Delos (dominada por Atenas) ou a Liga do Peloponeso (liderada por Esparta). Isso mostra que a *pólis* podia ter relações de dependência, algo que não é característico do conceito de cidade-estado. “Sob o termo cidade-estado abarcamos povos distintos, culturas diferentes, com seus próprios costumes, hábitos, cotidianos, leis, instituições” (Guarinello, 2003, p. 30).

Em uma outra obra, *Democracia Antiga e Moderna*, Finley, também, analisa a política e a democracia herdada pelos gregos antigos:

Foram os gregos que descobriram não apenas a democracia, mas também a política – a arte de decidir através da discussão pública – e, então, de obedecer às decisões como condição necessária da existência social civilizada. Não pretendo negar a possibilidade de que houvesse exemplos anteriores de democracia, as chamadas democracias tribais, por exemplo, ou as democracias na antiga Mesopotâmia, que alguns assiriologistas acreditam poder reconstruir através de investigação. Quaisquer que possam ser os fatos sobre estas últimas, elas não tiveram impacto histórico algum nas sociedades mais recentes. Os gregos, e apenas os gregos, descobriram a democracia nesse sentido. Os gregos – e isso

ninguém poderá contestar – foram os primeiros a pensar sistematicamente sobre a política, a observar, descrever e, finalmente, formular teorias políticas. Por boas e suficientes razões, a única democracia grega que podemos estudar com profundidade, a de Atenas nos séculos V e IV a.C., foi também a mais fecunda intelectualmente (Finley, 1988, p. 26-27).

Julgamos necessário nos remetermos, sob o prisma do estudioso renomado de história da filosofia, Finley, as categorias *pólis*, política e democracia para compreendermos a relação que Reale e Vernant estabelecem entre filosofia e cidadania. O surgimento da filosofia se deu na Grécia porque teria sido lá e não em outro lugar que se “formou uma temperatura espiritual particular e um clima cultural e político familiares” (Reale, 2007, p. 6). Que ambiente cultural e político Reale está se referindo? É o que analisaremos a seguir.

Entretanto, é importante frisar que a filosofia não nasce em Atenas, na “mãe-pátria”, mas, nas “colônias orientais da Ásia Menor (em Mileto)” (Reale, 2007, p. 10). Qual teria sido a razão disto? Reale nos explica que por volta dos séculos VII e VI a. C, aproximadamente, a Grécia deixa de ser um país predominantemente agrícola e passa a desenvolver o artesanato e o comércio. Essa mudança econômica ocorre inicialmente nas colônias jônicas em razão de sua localização estratégica, provocando implicações políticas. Emerge um novo segmento formado por artesões e comerciantes que, pouco a pouco, vão ganhando espaço no poder político e as velhas aristocracias são substituídas por formas de governo republicanos e, com isso, a noção de liberdade passa a ser uma virtude valorizada e defendida.

Reale nos explica que:

As colônias, com sua operosidade e comércio, alcançaram primeiro a situação de bem-estar e, por causa da distância da mãe-pátria, puderam construir instituições livres antes mesmo que ela. Foram, portanto, as condições sociopolíticas-econômicas mais favoráveis das colônias que [...] permitiram o surgimento e o florescimento da filosofia, a qual, passando depois para a mãe-pátria, alcançou seus cumes em Atenas, ou seja, na cidade em que floresceu a maior liberdade que os gregos gozaram. Dessa forma, a capital da filosofia grega foi a capital da liberdade grega. [...] Com a constituição e a consolidação da Pólis, [...], o grego deixou de sentir qualquer antítese e qualquer vínculo à própria liberdade; ao contrário, descobriu-se *essencialmente*, como *cidadão*. Para o grego, o homem passou a coincidir com o cidadão. Dessa forma, o Estado torna-se o horizonte ético do homem grego e assim permaneceu até a era helenística. Os cidadãos sentiram os fins do Estado como seus próprios fins, o bem do Estado como seu próprio bem, a grandeza do Estado como sua própria grandeza e a liberdade do Estado como sua própria liberdade (Reale, 2007, p. 10).

Como podemos observar a constituição da *pólis* tem um impacto profundo na própria forma de ser do grego e está diretamente relacionado ao conceito de *eleúteros* que significa homem livre, em contraposição ao escravo (*doulós*) e ao estrangeiro (bárbaro). Nesse sentido, a liberdade (*euletheria*) se constitui em um elemento fundamental para a atmosfera do filosofar, sem a qual o processo criativo, artístico e racional dificilmente floresceria da maneira como nós a conhecemos. Seguindo esta linha raciocínio Vernant (2002) afirma que:

A vida política grega pretende ser o objeto de um debate público, [...], na *Ágora*, da parte de cidadãos definidos como iguais de quem o Estado é a questão comum; no lugar das antigas cosmogonias associadas a rituais reais e a mitos de soberania, um pensamento novo procura estabelecer a ordem do mundo em relações de simetria, de equilíbrio, de igualdade entre os diversos elementos que compõem o cosmos. Se queremos proceder ao registro de nascimento dessa Razão grega, devemos comparar, confrontar com o *background* micênico essa viragem [...] em que a Grécia toma um novo rumo e explora as vias que lhe são próprias: época de mutação decisiva que, [...] lança os fundamentos da *Pólis* e assegura por essa laicização do pensamento político o advento da filosofia (Vernant, 2002, p. 11).

Antes da invenção da lei escrita a justiça baseava-se na interpretação da vontade divina ou na arbitrariedade daqueles que detinham o poder. Com o advento do registro de normas de conduta e convivência, sob o qual todos teriam que se submeter é introduzido a ideia de igualdade. Vernant (2002) nos explica com maior clareza o impacto que a palavra escrita alcança no âmbito da cidade:

Compreende-se assim o alcance de uma reivindicação que surge desde o nascimento da cidade: a redação das leis. Ao escrevê-las, não se faz mais que assegurar-lhes dos *basileis*, cuja função era “dizer” o direito; tornam-se bem comum, regra geral, suscetível de ser aplicado a todos da mesma maneira. [...] A lei, sem deixar de aparecer como um valor ideal, vai poder encanar-se, regra comum a todos, mas superior a todos, norma racional, sujeita à discussão e modificável por decreto (Vernant, 2002, p. 57).

Na *Ágora* se realizavam os debates sobre os assuntos de interesse público, o que forjou um ambiente comunitário em que se assegura ao cidadão² da *pólis* não só a igualdade perante a lei, como nos referimos anteriormente, como, também, a igualdade do direito à palavra na assembleia. Nesse contexto valoriza-se o discurso racional, terreno fecundo para o filosofar.

² Segundo o *Dicionário de Filosofia* “o cidadão é aquele que usufrui os direitos e cumpre os deveres definidos pelas leis e costumes da cidade” (Durozoi e Roussel, 1995, p. 79).

Na democracia exercida em Atenas no século V a.C. não havia escolha de representantes, portanto, tratava-se de uma democracia direta, ou seja, cada cidadão participava diretamente das decisões da cidade. Tamanha é a importância da política para a Grécia antiga e para a filosofia que Vernant (2002) afirma:

É no plano político que a Razão, na Grécia, primeiramente se exprimiu, constituiu-se e formou-se. A experiência social pôde tornar-se entre os gregos o objeto de uma reflexão positiva, porque se prestava, na cidade, a um debate público de argumentos. O declínio do mito data do dia em que os primeiros sábios puseram em discussão a ordem humana, procuraram defini-la em si mesma, traduzi-la em fórmulas acessíveis à sua inteligência, aplicar-lhe a norma do número e da medida. Assim se destacou e se definiu um pensamento propriamente político, exterior à religião, com seu vocabulário, seus conceitos, seus princípios, suas vistas teóricas. [...] Para o grego, o homem não se separa do cidadão; a *phrónesis*, a reflexão, é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos. [...] A razão grega [...] dentro de seus limites como em suas inovações, é filha da cidade (Vernant, 2002, p. 142-143).

Como vimos nesta subseção a democracia e a filosofia estão profundamente conectadas à organização sociopolítica da Grécia Antiga. A *pólis* foi berço de inovações que nos acompanha até os dias de hoje. Dentre essas inovações é possível destacar o *logos*, o regime democrático, a noção de igualdade e a concepção de liberdade. Todos esses elementos contribuíram para a constituição do ideal de cidadania que foi concebido pelos gregos antigos e que, de certo modo, nos acompanha até os dias atuais.

Na seção terciária analisamos o aspecto educacional dos gregos antigos, considerando a dimensão política que, conforme observamos, fazia parte da própria concepção de existência do homem grego, profundamente ligada à vida pública, à participação ativa na *pólis* e à construção de sua identidade enquanto cidadão.

2.1.1 Paidéia: Uma Concepção de Educação para a Cidadania

Conforme já anunciamos em nossa introdução a Constituição Federal de 1988 da República Federativa do Brasil afirma expressamente que o papel da educação é formar cidadãos. Notadamente que o Brasil não é a primeira nação a ter como princípio educativo a formação de cidadãos, mas para que possamos compreender o que isto significa é necessário recuarmos no tempo.

No início de sua obra *Paidéia: A Formação do Homem Grego*, Jaeger (1994) nos adverte sobre a dificuldade em definir o termo *Paidéia* em razão da amplitude do seu conceito. Alguns autores utilizam a palavra educação como uma tradução equivalente, porém ficaria vago e impreciso se nós não delimitarmos a concepção de educação utilizada pelos gregos antigos. Portanto, partiremos da concepção de que a *Paidéia* grega era uma educação integral voltada para a formação moral, política e intelectual dos cidadãos.

Não há como se referir a *Paidéia* como se fosse um modelo unívoco, porque o modelo de educação dos gregos muda no tempo e no espaço. A *Paidéia* se apresentava de modo diverso não só com o passar dos anos, mas, também, entre as diferentes *pólis*. A *Paidéia* homérica, por exemplo, não foi a mesma daquela desenvolvida na Grécia Clássica e, ainda, na mesma época as práticas educativas difundida em Esparta não era a mesma de Atenas. Nesse sentido realizamos um recorte da obra de Jaeger com o intuito de direcionar nossas reflexões nas alterações provocadas na *Paidéia* grega por Sólon, pelos sofistas e por Sócrates.

O legislador Sólon inaugura um novo momento para a história da Grécia, ao introduzir elementos para atmosfera grega que irão alterar de maneira significativa a formação grega. Tão grande é sua importância que Jaeger (1994) afirma:

Sólon foi uma coluna fundamental do edifício da formação ática. Os seus versos imprimiram-se na alma da juventude e eram evocados pelos oradores nos tribunais de justiça e nas assembleias públicas, como expressão clássica do espírito da cidadania ática (Jaeger, 1994, p. 143).

Jaeger destaca a relevância do direito que introduz a noção de liberdade cívica inicialmente na *pólis* jônica e que posteriormente se estende até Atenas, em consonância com a poesia responsável pela vida espiritual do grego. Segundo Jaeger (1994):

A poesia de Sólon atinge de novo a grandeza educadora de Hesíodo e de Tirteu. As exortações aos concidadãos, forma constante de sua poesia, brotam de um grave e apaixonado sentido de responsabilidade comunitária. [...] Sólon fundamenta sua crença política na força da Dike, cuja imagem descreve com visível coloração hesiódica. [...] Sólon não redescobriu as ideias de Hesíodo. Não precisava fazê-lo: limitou-se a desenvolvê-las. Também está convencido de que o direito tem um lugar insubstituível na ordem divina do mundo. Não se cansa de proclamar que é impossível passar por cima do direito, porque este acaba sempre por triunfar (Jaeger, 1994, p. 177-178).

Sólon é lembrado com frequência pelos historiadores em razão de grandiosidade como legislador, porém os seus escritos e feitos políticos são uma expressão de sua sensibilidade poética e para a história da educação grega, que é o que nos interessa, “Sólon aparece-nos, em primeiro lugar, como poeta” (Jaeger, 1994, p. 175). Reale (2007) afirma que “antes do nascimento da filosofia, os poetas tinham importância extraordinária na educação e na formação espiritual do homem grego” (Reale, 2007, p. 6), razão pela qual Jaeger (1994) enfatiza a influência de Hesíodo.

A filosofia nascente dos pré-socráticos não provoca rupturas significativas em relação a educação grega que continuava nas mãos dos poetas, com foco na formação do homem do Estado (em razão das mudanças provocadas por Sólon, conforme já mencionamos). Para exemplificar seu argumento Jaeger nos diz que “não é fácil definir se a ideia dos poemas homéricos, segundo a qual o Oceano é a origem de todas as coisas, difere da concepção de Tales, que considera a água o princípio original do mundo” (Jaeger, 1994, p. 191).

Os sofistas causam peculiar inovação ao mundo grego, passando a ocupar o lugar que até então estava reservada aos poetas: educadores. Essa educação proveniente da sofística tinha como objetivo preparar jovens para a vida política. Cordeiro (2011) afirma que:

Em uma sociedade na qual não há instrução pública e em que apenas as famílias aristocráticas podem se dar ao luxo de ter um “pedagogo” em cada para “guiar a criança” (sentido etimológico de “*paidagogós*”), a presença de intelectuais que se apresentam como generalistas do saber e que se propõem a “educar” o cliente (pois cobram por seus cursos, como todo educador atual), com preços variáveis segundo a condição social de cada um, é sem dúvida bem-vinda em uma sociedade que precisa “educar o soberano” para adquirir argumentos que lhe permitam defender seus interesses na assembleia, à qual *todos* os cidadãos devem comparecer (Cordeiro, 2011, p. 133).

Porém, o movimento sofista não visava a educação do povo, mas sim uma restrita classe de jovens que almejavam iniciar-se na vida pública (Jaeger, 1994). A Grécia de um modo geral, mas particularmente Atenas estava passando por um período de profunda transformação em que a aristocracia estava colapsando e com o regime democrático o círculo de poder da *pólis* se ampliou. Reale (2007) nos diz que:

Os sofistas souberam captar de modo perfeito essas instâncias da época conturbada em que viveram [...] E isso explica por que alcançaram tanto sucesso, especialmente entre os jovens: eles respondiam a reais necessidades do momento, propondo aos jovens a palavra

nova que esperavam, já que não estavam mais satisfeitos com os valores tradicionais que a velha geração lhes propunha nem com o modo como os propunha (Reale, 2007, p. 75).

O relativismo dos sofistas contribuiu para a mudança da *arete* política. A educação do espírito apresentava duas facetas, a saber: a verbalização de um conhecimento amplo e a formação do espírito em seus diversos âmbitos. Em Protágoras encontramos como “principais forças modeladoras da alma” a poesia, a música, a gramática, a retórica e a dialética (Jaeger, 1994, p. 342). Reale (2007) defende que:

Nascia um [...] ideal cosmopolita e igualitário, que era novíssimo para os gregos. O “iluminismo” sofístico [...] dissolveu não só os velhos preconceitos de casta da aristocracia e o tradicional fechamento da *pólis*, mas também o mais radical preconceito comum a todos os gregos a respeito da própria superioridade sobre outros povos: cada cidadão de qualquer cidade é igual ao de outra, cada homem de qualquer classe é igual ao de outra, cada homem de qualquer país é igual ao de outro, porque *por natureza qualquer homem é igual* (Reale, 2007, p. 81).

A despeito da indubitável contribuição deixada pelos sofistas, Jaeger (1994) reconhece alguns aspectos negativos explorados por um dos seus maiores críticos, Platão: 1) afastaram a *Paidéia* que visava formar cidadãos com caráter e virtude, 2) o caráter mercadológico que a educação assume e 3) o relativismo propagado contrariava qualquer possibilidade de cultivar valores universais.

A tríade Sócrates, Platão e Aristóteles “constituem um fenômeno do mais alto significado na história da educação. É com eles que a *Paidéia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional” (Jaeger, 1994, p. 348). É com esses filósofos que a *Paidéia* adquire uma fundamentação racional e sistemática.

Sócrates inaugura, em certa medida, uma nova *Paidéia* com a dialética que se apresentava como uma antítese ao método sofista de educação. Sócrates e os sofistas realizam o deslocamento do objeto do *logos* da *physis* para o *antropos*, porém suas concepções acerca do homem são dissonantes. Os sofistas defenderam o relativismo das ideias que se expressava na máxima de Protágoras: o homem é a medida de todas as coisas. Enquanto, Sócrates sustentou a tese da universalidade dos valores ao afirmar que o homem é a sua *psychê*.

O termo *psychê* é traduzido por alma, porém Sócrates atribui um outro significado para alma (inteligência) que corresponderia a própria essência do homem. Sócrates professava a

necessidade do cuidado da alma e se colocava como um parteiro de almas, essa filosofia é a própria exortação de uma proposta educativa racional. “o ético volta a situar-se no centro do problema, de onde fora deslocado pelo movimento educacional dos sofistas”. Sócrates, então, é responsável por reestruturar “a conexão cultural espiritual com a cultura moral” (Jaeger, 1994, p. 339-340).

Jaeger ao analisar o texto de Xenofonte que trata da educação dos governantes, observa que o raciocínio socrático parte da premissa de que toda educação deve ser política, da qual só existem dois caminhos possíveis: ou se educa para governar ou se educa para ser governado. Para cada situação há uma forma distinta de se educar, é aqui onde Sócrates utiliza a sua concepção de cuidado com a alma para engendrar a noção de autodomínio que “se converteu numa ideia central da nossa cultura ética” (Jaeger, 1994, p. 548). Em síntese, a *Paidéia* socrática parte da ideia do cuidado da alma, do autoconhecimento, do método dialético e da busca por uma vida justa e virtuosa.

Em suma, foi possível constatar que a *Paidéia* grega assumiu diversificadas facetas ao longo da história, de modo a estar intimamente ligada as mudanças políticas e culturais das diferentes épocas e regiões da Grécia Antiga. Nosso percurso trilhado no decorrer desta análise iniciou-se com as contribuições legislativas e poéticas deixadas por Sólon. Posteriormente, reconhecemos os avanços introduzidos pelos sofistas, mas, também, suas limitações. Por fim, a *Paidéia* socrática é reestruturada, de modo a ser valorizada e compreendida enquanto um processo integral, voltado para valorizar o cultivo moral político e intelectual dos cidadãos. No entanto, a política dos gregos não está isenta de críticas. Na próxima seção terciária, analisamos os aspectos problemáticos da concepção de democracia ateniense, para que possamos ressignificá-la à luz dos nossos dilemas contemporâneos.

2.1.2 Críticas e Ressignificação da Política Grega

Não é raro encontrarmos estudiosos que no afã de deslegitimar algumas críticas endereçadas a democracia ateniense, argumentam que essas análises e julgamentos são equivocados por “olharem para o passado com olhos do presente”. Porém, os mais contundentes e fervorosos críticos são próprios gregos que a vivenciaram, como é o caso de Platão e Aristóteles, por exemplo.

Para Guarinello (2003) a imagem que comumente se faz da cidadania antiga é “idealizada e falsa” (Guarinello, 2003, p. 29). O autor refere-se a uma interpretação da tradição que ao buscar os fundamentos da cidadania encontra na cultura grega algumas características peculiares herdadas pelo ocidente, como, por exemplo, “a ideia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo e de liberdade do indivíduo”.

Esse olhar de desconfiança em relação ao legado deixado pelos gregos se faz pertinente, pois, segundo o autor, não há como pensar a cidadania contemporânea como uma espécie de continuidade ou aperfeiçoamento da cidadania antiga, pois são mundos completamente distintos. “A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na história” (Guarinello, 2003, p. 29).

Uma das recorrentes críticas que comumente é atribuída a cidadania ateniense diz respeito aos limites de sua extensão que restringia de maneira significativa aqueles que poderiam participar das decisões da *pólis*. Funari (2013) nos explica que:

Em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses. Apenas pessoas com esses atributos podiam participar do governo democrático ateniense, o regime político do "povo soberano". Os cidadãos tinham três direitos essenciais: liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembleia (Funari, 2013, p.36).

Isso significa dizer que os escravos, as mulheres e os estrangeiros que representavam a maioria da população estavam excluídos da democracia ateniense. Uma outra fragilidade deste regime era o sorteio para o exercício de cargos públicos em detrimento de critérios mais lógicos, como, por exemplo, a escolha de pessoas que possuíssem as qualificações necessárias (Pessanha, 1991). Embora esta prática demonstre um contrassenso para a *pólis* que supervalorizava a razão, isso se explica pelo receio do retorno dos aristocratas ao poder que estavam sempre à espreita aguardando o fracasso da democracia.

Pessanha (1991) atribui o desencanto de Platão ao regime democrático, sobretudo, em razão da condenação de Sócrates. Já o desencanto com as práticas políticas vigentes, de uma maneira geral, se deu, posteriormente, após algumas tentativas frustradas de materializar suas ideias.

Na obra *A República*, Platão (2000) demonstra receio pela liberdade exortada no regime democrático, que, para ele, facilmente poderia se subverter em um regime tirânico. Conforme ele argumenta “o excesso de liberdade só pode terminar em excesso de escravidão”, o filósofo afirma que “a tirania não possa deixar de provir de outra forma de governo que não a democracia, a saber: de extrema liberdade nasce a mais completa e selvagem servidão” (Platão, 2000, p. 564a).

Em uma outra obra, *Górgias*, Platão (1999), por meio de seu personagem Sócrates, questiona o valor do saber da maioria que prevalece em uma democracia. Ou seja, todos terão que submeter à vontade da maioria, mesmo que se trate de uma decisão equivocada ou irracional. O filósofo francês contemporâneo Rancière (1996) também reconhece os contributos de Platão para pensar a dimensão da política na atualidade:

Digamos de uma vez: o ódio resoluto do antidemocrata Platão enxerga com mais justeza os fundamentos da política e da democracia do que os mornos amores desses apologistas cansados que nos garantem que convém amar "racionalmente", quer dizer, "moderadamente", a democracia. Pois ele enxerga o que estes esqueceram: o erro de cálculo da democracia, que em última instância é apenas o erro de cálculo fundador da política. Há política — e não simplesmente dominação — porque há uma conta malfeita nas partes do todo (Rancière, 1996, p. 25).

Ainda que a alternativa que Platão apresenta como substituto ao regime democrático não nos seja desejável por suplantar as liberdades individuais, suas críticas à democracia ateniense do seu tempo ainda ecoam no tempo presente e podem contribuir para que possamos repensar a nossa democracia, não para abandoná-la, mas para aperfeiçoá-la.

Dessa forma, ao analisarmos as críticas de Platão (2000, 1999) e outros pensadores gregos, não estamos apenas discutindo os limites de um regime político do passado, mas também refletindo sobre as fragilidades e os desafios das democracias atuais. Esses debates nos convidam a questionar os fundamentos que sustentam a política contemporânea, destacando a importância de reconhecer e enfrentar suas contradições. Em última análise, as imperfeições de qualquer sistema democrático devem servir como um estímulo ao aprimoramento e não como justificativa para sua rejeição, reforçando a necessidade de um olhar filosófico sobre os rumos da política.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A CIDADANIA, MAS QUAL CIDADANIA?

Uma das argumentações utilizadas por pesquisadores, professores e estudantes que militaram durante anos pela inclusão do ensino de filosofia, em caráter obrigatório, na rede básica de ensino encontrava-se respaldada no artigo 36 da antiga redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN/96):

§ 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, p. 11).

Portanto, se a própria LDBEN/96 reconhecia a importância da filosofia no preparo dos jovens para o exercício da cidadania, então era estratégico se apegar a este dispositivo para reivindicar o espaço da filosofia no currículo. No entanto, Silveira (2013) questiona:

O que isso significa objetivamente? Qual é, de fato, a expectativa do Estado em relação à disciplina no que se refere a esse preparo? Que noção de cidadania alimenta essa expectativa? Trata-se da mesma cidadania que têm em mente os educadores e os estudantes de filosofia? (Silveira, 2013, p. 54).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) encontramos uma reflexão sobre as questões levantadas por Silveira (2013):

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais.

Por sua natureza própria, as Ciências Humanas e a Filosofia constituem um campo privilegiado para a discussão dessas questões. Mas, não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Daí, que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia (Brasil, 1999, p. 12).

Segundo o texto essa concepção de cidadania não pode se limitar ao aspecto político, deve ter como horizonte o aspecto social e as relações de trabalho. Destaca a pertinência das ciências humanas e da filosofia como áreas do conhecimento privilegiadas para discussões desta natureza, mas que não se esgota no aprendizado desses conhecimentos.

Silveira analisa este documento em sua integralidade e destaca nuances explícitas e implícitas, interpretando que o texto sugere uma concepção de cidadania vinculada à uma formação que esteja alinhada às transformações tecnológicas, atendendo, assim, aos interesses da lógica do mercado (Silveira, 2013). De fato, encontramos nos PCNEMs uma explícita vinculação da formação de uma educação cidadã para o mundo do trabalho. No entanto, não encontramos menção crítica a forma de produção vigente, ao contrário, o que se espera é uma educação que reforça os valores do liberalismo.

Portanto, julgamos pertinente aprofundar a análise sobre as influências recebidas pelo texto constitucional no que tange à concepção de cidadania. Essas influências reverberam diretamente nas legislações educacionais, como os PCNEMs, que apontam a formação para o exercício da cidadania como um ideal a ser alcançado. No entanto, a cidadania pretendida nos documentos educacionais reflete uma visão de mundo específica, vinculada aos valores do liberalismo e, como destaca Silveira (2013), alinhada às demandas do mercado.

Dessa forma, propomos examinar, em um primeiro momento, as raízes do pensamento liberal que fundamentam a concepção de cidadania presente na Constituição de 1988. É essencial identificar como essa perspectiva molda as políticas públicas, incluindo a educação, e compreender suas implicações. Na sequência, destacamos as fragilidades dessa concepção, que se baseia em uma premissa idealizada e equivocada: a de que a cidadania está fundamentada em direitos e deveres universais que, em teoria, estariam acessíveis a todos.

3.1 Concepção de Cidadania na Constituição Federal de 1988

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, os brasileiros haviam vivenciado uma ditadura que perdurou por 21 longos e difíceis anos. O sistema ditatorial é um regime em que as leis são impostas aos governados de maneira arbitrária, o poder se concentra nas mãos de uma única pessoa ou em um restrito grupo e

há constante violação dos direitos humanos e coerção aos meios de comunicação para divulgar apenas aquilo que interessa aos governantes.

Nesse sentido, a CF/88 representou um momento ímpar na história de nosso país, pois foi por meio desse instrumento que se garantiu não só a restauração de direitos civis, políticos e sociais que haviam sido suspensos no regime anterior, como, também a ampliação destes. Além disso, fortaleceu as instituições democráticas, possibilitou a participação popular e estabeleceu uma série de garantias aos direitos humanos.

Saviani (1986) em sua obra *Escola e Democracia* faz uma análise da educação no período da transição democrática, estabelecendo uma relação do engajamento pelo processo de redemocratização com o papel destinado a escola pública. “A reconstrução democrática requer, necessariamente, uma educação comprometida com a transformação social, onde a cidadania deve ser construída a partir da crítica das desigualdades e da inclusão” (Saviani, 1986, p. 89).

Dentre os direitos sociais tratados pela Constituição Federal de 1988, destaca-se a educação, pois é por meio dela que os adolescentes acessam uma parte relevante dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Sem esses conhecimentos, inviabiliza-se uma atuação plena em sociedade. Marshall considera que “a educação está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todos serão educados, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania” (Marshall, 1967, p. 73). O direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade desempenha um papel imprescindível na busca de um país socialmente justo, ambientalmente sustentável, economicamente próspero, politicamente democrático e culturalmente diverso.

Quando o período eleitoral se aproxima começa-se a ser veiculado nos meios de comunicação propagandas afirmando que votar é exercer a cidadania. Nesse caso os realizadores da peça publicitária chamam a atenção do eleitor para que ele exerça o seu direito de votar, que, também, é um dever, pois o voto é obrigatório no Brasil. Mas essa noção de cidadania presente no nosso cotidiano é resultado de uma construção histórica e teórica, que se baseia em ideias e valores que foram sendo moldados ao longo do tempo³.

³ De acordo com o *Dicionário Gramsciano*, “o senso comum parece uma variação do conceito de ideologia, gramscianamente entendida como concepção de mundo. É a concepção de mundo de um extrato social [...] caracterizada como momento de recepção passiva” (Liguori, 2017, 723). Nesse sentido, a concepção de cidadania liberal se difundiu, se tornou senso comum através de um processo histórico de educação.

Na busca para encontrar esses fundamentos que sustentam essa compreensão de cidadania acima mencionada, recorreremos a CF/88. Ao analisar a categoria cidadania neste ordenamento jurídico, é possível inferir que para o constituinte cidadania é sinônimo de nacionalidade que, por sua vez, é condição *sine qua non* para o gozo de determinados direitos, como, por exemplo, a participação da vida política. Em suma, para ser reconhecido como cidadão no Brasil é necessário possuir a nacionalidade brasileira. Uma vez atendido esse requisito o cidadão passa a ser possuidor de direitos.

Conceituar cidadania é uma tarefa árdua, haja vista a sua complexidade e seu envolvimento com outros aspectos que são indissociáveis, como, por exemplo, a democracia. Conforme assevera Gadotti (2006):

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência dos direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, [...] direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos. Não há cidadania sem democracia (Gadotti, 2006, p.67).

Corroborando com o pensamento de Gadotti, Pinsky & Pinsky (2003) afirmam que “a cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (Pinsky & Pinsky, 2003, p. 10). Ao realizar uma análise sobre a história da cidadania os autores constataam que a “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico”, portanto não se pode “imaginar uma sequência única, determinista e necessária para a evolução da cidadania em todos os países” (Pinsky & Pinsky, 2003, p. 9-10).

A CF/88 inevitavelmente está sujeita ao seu contexto histórico em que foi elaborada e, portanto, sofre influências das mais variadas concepções de pensamento, sejam elas de natureza epistemológica, filosófica, ideológica ou até mesmo religiosa (Silva, 2005). Nesse sentido é necessário fazermos referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que, por sua vez, possui relação direta e profunda com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Este último documento sintetiza ideais e valores do pensamento iluminista e confere legitimidade universal aos direitos e deveres individuais e coletivos dos homens.

Para Buffa (2003) tais ideias universais expressos na referida declaração se restringem à burguesia. “Quem é o cidadão desse projeto burguês de sociedade?” (Buffa, 2003, p. 26). A autora

responde: o proprietário. Mas por que Buffa (2003) afirma que o proprietário é o cidadão, ou seja, que a propriedade é o critério do civismo? Ora, todas as versões das declarações do homem e do cidadão (1789, 1793 e 1795) afirmam categoricamente o direito à propriedade como sendo um direito fundamental.

Burdeau (1979) discute a relação entre propriedade, cidadania e participação política no contexto das teorias políticas do século XVIII. Para o autor:

A propriedade é uma garantia de afeição à coisa pública, pois o proprietário está interessado em sua boa gestão; a propriedade é um signo, ou ao menos uma suposição de instrução; ela é, enfim, uma garantia de independência econômica, necessária à liberdade de espírito (Burdeau, 1979, p. 81 e 82).

Sob essa perspectiva, a posse de propriedade assegura um vínculo com a esfera pública, implicando que proprietários têm um interesse direto na administração eficiente do Estado. Além disso, sugere que a propriedade é um indicativo de instrução e proporciona a independência econômica essencial para a liberdade intelectual.

Bobbio (2000), também, reconhece a influência do pensamento liberal na Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789, porém pela via do jusnaturalismo, “doutrina segundo a qual existem leis não postas pela vontade humana” (Bobbio, 2000, p. 12). Ele argumenta que Locke presumiu um suposto estado de natureza em que reinava a liberdade e a igualdade de modo que os homens eram ensinados a não causar danos à vida, à saúde, à liberdade e às posses (Bobbio, 2000).

Essa idealizada premissa fundamentou a doutrina dos direitos naturais “está na base das Declarações dos Direitos proclamadas nos Estados Unidos [...] e na França [...], através das quais se afirma o princípio liberam como Estado limitado” (Bobbio, 2000, p. 13).

Identificarmos no documento inspirador de inúmeros documentos que se sucederam, inclusive a nossa constituição, o liberalismo como uma ideologia que explica a compreensão de cidadão como portador de direitos e deveres que podem ser ampliados ou subtraídos a depender das circunstâncias.

A tese central do liberalismo clássico de Locke e Smith sintetiza-se na defesa da proteção dos direitos naturais (vida, liberdade, propriedade) e na limitação do poder estatal, com foco na liberdade individual e no livre mercado. Smith complementa a visão de Locke sobre a limitação do poder estatal. Para Locke, o governo protege direitos naturais; para Smith, o mercado, quando livre,

distribui recursos de maneira eficiente e garante prosperidade, reforçando a ideia de que a sociedade se beneficia da liberdade econômica. Na obra *A riqueza das nações* de Smith (1996) a ideia da "mão invisível" como promotora do bem-estar social aparece claramente no seguinte trecho:

Geralmente, na realidade, ele [o indivíduo] não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo. Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. [...] Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo (Smith, 1996, Livro IV, capítulo II).

Essa passagem reflete a visão de Smith de que o mercado, funcionando livremente, guia os interesses individuais de forma a beneficiar a sociedade como um todo, mesmo que os participantes do mercado não tenham essa intenção explícita. Para Bastos

a Carta Magna refletia o pensamento liberal no final do séc. XVIII, que tinha como princípio o *laissez faire, laissez passer*, e como expoentes Adam Smith e John Locke. Tal pensamento preconizava a não intervenção do Estado na atividade econômica, pois o mercado a regulava por si próprio, de acordo com a “Lei da Oferta e da procura” (Bastos, 2003, p. 71).

O Art. 170 da Constituição estabelece os fundamentos da ordem econômica brasileira na livre iniciativa e no livre mercado, princípios que ecoam diretamente o pensamento de Smith. O Art. 5º, os incisos XXII e XXIII, que trata da propriedade privada e sua função social, também reflete a harmonia entre interesses individuais e coletivos, aspecto central no pensamento liberal.

Do iluminismo ressoa em nossa constituição, por exemplo, a ideias de soberania popular e democracia representativa de Rousseau, a estrutura da divisão dos poderes de Montesquieu e a defesa dos direitos individuais do pai do liberalismo, Locke (Bonavides, 2001).

Ao longo desta subseção procuramos demonstrar que o fundamento político e econômico que sustenta a noção de cidadania é o liberalismo. Isso significa dizer que a Constituição de 1988 é liberal? Sim, ela é liberal, mas não é somente liberal, também, foram incorporadas algumas demandas sociais. Para Oliveira e Ramos Junior (2019):

Podemos admitir a existência de um modelo constitucional brasileiro liberal e social ao mesmo tempo. Liberalizante, pois, garante a economia de mercado e o viés privatístico da economia, alçando a níveis mais altos a autonomia privada, restringindo a atuação do Estado, mas reconhecendo que, em certas vertentes da economia, a presença do ente público é indispensável. Socializante, neste ponto, já que a Constituição Federal trabalha o “balanceamento” dos valores constitucionais levando-se em conta uma escala hierárquica de importância, em que a dignidade da pessoa humana é a pedra angular de onde se reflete todos os direitos e deveres inerentes ao relacionamento intersubjetivo (Oliveira e Ramos Junior, 2019, p. 523).

No entanto, nosso enfoque está voltado para a questão do liberalismo, seja ele clássico, econômico ou social, consideramos essencial problematizar essa concepção, pois, embora reconheça direitos e deveres, ela não questiona o modelo de produção capitalista, perpetuando a ordem social estabelecida e a divisão de classes. Exercício intelectual que nos debruçaremos a seguir.

3.1.1 Limites da Cidadania Liberal

Notadamente que no decorrer dos anos o liberalismo assumiu múltipla facetas. Nossa crítica não se limita ao liberalismo de Locke, mas alcança o liberalismo contemporâneo presente no texto constitucional uma vez que estamos nos debruçando aos princípios fundamentais do liberalismo. No que se refere ao “liberalismo clássico de Locke constitui uma abordagem de Estado e de ação política que alicerça as bases do capitalismo em sua atual fase de acumulação flexível (Rodrigues et al., 2024, p. 113).

Em sua obra fundamental, *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*, publicada originalmente em 1690, Locke (1994) afirma que "o grande e principal objetivo dos homens ao unir-se em comunidades e estabelecer governos é a preservação de sua propriedade, a saber, suas vidas, liberdades e bens." (Locke, 1994, p. 9). Locke (1994) fundamenta o liberalismo em três pilares principais: 1) A propriedade é um direito natural e inalienável do indivíduo. 2) A ideia de um contrato social, onde os indivíduos cedem parte de sua liberdade ao governo em troca da proteção desses direitos. 3) A concepção de que o poder do Estado deve ser limitado e consentido pelos governados. Suas ideias são amplamente revisitadas, ressignificadas e discutidas por adeptos e críticos do liberalismo. Segundo Almeida (2011):

A noção de cidadania no pensamento burguês está ligada a alguns pontos-chave: a afirmação de que todos os homens são livres e iguais perante a lei (igualdade formal); o pacto ou contrato social que teria originado e legitimado o poder do Estado; o surgimento do individualismo moderno; a defesa do trabalho (individual) como fundamento e justificativa da propriedade privada; a distinção entre as esferas do público e do privado (Almeida, 2011, p. 19).

A liberdade e a igualdade, em Locke, são subordinadas à manutenção da propriedade, gerando uma sociedade desigual. “E essa proposta exige o postulado de que os homens têm direito natural à propriedade, um direito que antecede a existência da sociedade e dos governos civis, ou destes independe (Macpherson, 1979, p. 209). Macpherson denomina Locke como um defensor do "individualismo possessivo", argumentando que a centralidade da propriedade privada na teoria de Locke transforma as relações sociais em relações de posse.

Uma das análises mais contundentes, da qual coadunamos, é a de Marx que critica Locke por justificar a propriedade privada com base no trabalho individual. “A concepção de cidadania liberal fundamentou-se na constituição de um tipo humano autocentrado em seus interesses privados, empreendedor em suas atividades econômicas e sem possíveis interferências da sociedade” (Stauffer e Rodrigues, 2011, p. 180). Partindo desse pressuposto, segundo Stauffer e Rodrigues (2011):

O marxismo considera que o conceito liberal de cidadania era insuficiente, já que negligenciava as condições históricas que constituíam o ser social. A crítica marxista reside, portanto, na associação entre cidadania e o tipo humano burguês [...]. O caráter atribuído pelas formulações liberais é rejeitado pelas análises marxistas por suprimir o sentido da dominação que expressa o Estado, marcado pela correlação de forças sociais e pela luta de classe (Stauffer e Rodrigues, 2011, p. 180).

Para Marx, a propriedade privada não é um direito natural, mas uma relação social resultante da exploração do trabalho alheio no capitalismo. A igualdade formal de Locke, garantida pela lei, não considera as desigualdades materiais e estruturais da nossa sociedade capitalista. Enquanto que o seu conceito de liberdade individual é ilusória, pois a posse dos meios de produção está concentrada em poucos indivíduos. Stauffer e Rodrigues (2011) afirma que:

As promessas de universalização pela garantia de liberdade, da propriedade e da paz social não ultrapassariam a dimensão ideológica que reduz a sociedade civil à esfera dos interesses econômicos, enquanto concentra as decisões políticas no âmbito do Estado. Marx e Engels denunciam as desigualdades inerentes à sociedade capitalista, destacando

os limites de uma concepção que esvazia o significado da correlação de forças e da luta de classes na compreensão dos processos sociais.

Cabe ressaltar, ainda, que a concepção liberal de cidadania estabelece uma cisão entre governados e governantes. Nessa perspectiva, as formulações dos autores de *Ideologia Alemã* denunciam a constituição de regras abstratas em que os sujeitos são iguais perante a lei, distanciando-se das condições concretas de existência de parcela significativa da sociedade, em especial aqueles que compõe a classe trabalhadora (Stauffer e Rodrigues, 2011, p. 181-182).

A crítica de Macpherson ao jusnaturalismo lockeano se dá em razão da primazia à propriedade em detrimento de valores coletivos. Já Marx refuta a ideia de que a propriedade é um direito natural, apontando que ela resulta da apropriação de trabalho alheio. “O sentido da crítica de Marx é que os direitos civis – os direitos do indivíduo privado – não são suficientes para realizar a cidadania plena, que ele chamava de “emancipação humana”, mas são certamente necessários.” (Coutinho, 1997, p. 151). Coutinho (1997) afirma que:

O próprio direito de propriedade não é negado por Marx e pelos marxistas, mas sim requalificado: para que esse direito se torne efetivamente universal, assegurando a todos a apropriação dos frutos do próprio trabalho, a propriedade não pode ser privilégio de uns poucos, devendo ao contrário ser socializada e, desse modo, universalizada. Portanto, a cidadania plena [...] parece-me incompatível com o capitalismo – certamente incorpora os direitos civis (e não só os afirmados por Locke, mas também os gerados mais recentes), mas não se limita a eles (Coutinho, 1997, p. 151-152).

Em resumo, essa visão liberal refletia os interesses da classe burguesa, ou seja, o direito de propriedade do proprietário dos bens de consumo produzidos pela classe trabalhadora. Os direitos de segunda geração (direito à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, entre outros), curiosamente, não entraram no rol de direitos naturais. Os direitos não são inatos; eles são construções sociais, resultado de reivindicações históricas que assumem o status de garantia legal.

A cidadania herdada do pensamento iluminista que está em voga no Brasil trata-se “de uma cidadania baseada no individualismo e na propriedade privada como fundamentos e manutenção da ordem social estabelecida” (Almeida, 2011, p. 19). Essa concepção liberal de cidadania se limita ao exercício de direitos e deveres, desprezando a formação crítica e a participação ativa dos cidadãos na sociedade. Portanto, insuficiente para promover uma cidadania crítica e engajada.

4 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA UMA OUTRA CIDADANIA POSSÍVEL

A concepção de hegemonia e consenso desenvolvida por Gramsci é fundamental para a compreensão da dinâmica do poder em sociedades modernas e da possibilidade de construção de uma nova cidadania. Para Gramsci (2022), a hegemonia não se baseia apenas na coerção, mas na capacidade da classe dominante de obter o consentimento ativo das classes subalternas por meio da ideologia e da cultura. Esse consenso é construído e mantido na sociedade civil, por meio das instituições culturais, educacionais, midiáticas e religiosas, que difundem a visão de mundo da classe dominante (Gramsci, 2022).

A cidadania da práxis, inspirada na filosofia da práxis de Gramsci, refere-se a um modelo de participação ativa e crítica dos sujeitos na sociedade, em oposição à cidadania passiva, onde os indivíduos apenas usufruem dos direitos concedidos pelo Estado sem questionar as estruturas de poder que os governam (Almeida, 2011). Na primeira parte desta seção, exploraremos como a hegemonia e o consenso se articulam com a possibilidade de uma cidadania emancipatória e transformadora.

A categoria "intelectual orgânico", desenvolvida pelos estudiosos de Gramsci (2022), é central para compreendermos a função social do ensino de filosofia na contemporaneidade. Em um contexto de crise democrática e disputas hegemônicas, o professor de filosofia deve assumir um papel essencial como intelectual orgânico, articulando reflexão crítica e ação pedagógica para a transformação social.

Diante de uma educação cada vez mais instrumentalizada e voltada para a empregabilidade técnica, surge a questão: como o ensino de filosofia pode transcender a transmissão de conteúdos abstratos e tornar-se uma ferramenta efetiva de formação cidadã comprometida com a justiça social?

Ao longo da segunda parte desta seção buscamos demonstrar como o professor de filosofia, na condição de intelectual orgânico, contribui para a formação de sujeitos críticos e para a disputa de hegemonia na sociedade civil, problematizando a realidade e refletindo acerca das contradições do mundo contemporâneo.

4.1 Hegemonia e Consenso em Gramsci

Os conceitos de hegemonia e consenso são fundamentais no pensamento de Antonio Gramsci e possuem uma relação intrínseca com a noção de cidadania da práxis. Tais conceitos são frequentemente abordados de maneira conjunta na obra de Gramsci, funcionando como pares discursivos. Embora, por vezes, sejam utilizados como sinônimos, há uma distinção conceitual fundamental entre eles. A hegemonia constitui um conceito estruturante no pensamento gramsciano, sendo responsável pela direção intelectual e moral exercida por um grupo social sobre os demais (Gramsci, 2022). O consenso, por sua vez, encontra-se subordinado à hegemonia, mas não implica passividade dos grupos subalternos nem significa, necessariamente, concordância irrestrita (Gramsci, 2022).

O conceito de hegemonia envolve a combinação de força e consenso, sendo que a direção intelectual e moral antecede a dominação política (Cospito, 2017). Gramsci (2024) nos mostra que a hegemonia envolve a capacidade de uma classe social de influenciar o modo como os indivíduos percebem a realidade e aceitam determinadas normas e valores como naturais. Esse processo ocorre na sociedade civil, através da escola, da mídia, da religião, da cultura, ou seja, todas essas instituições funcionam como mecanismos de produção e difusão da hegemonia dominante. Ele explica isso claramente nos *Cadernos do Cárcere* ao afirmar 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’ (Gramsci, 2024, p. 52).

Essa passagem é fundamental porque Gramsci (2024) está explicitando que a hegemonia não se resume ao controle estatal direto. Para o filósofo italiano existe uma distinção entre hegemonia política e dominação.

A partir da afirmação do autor é possível inferir: 1º) Uma classe não precisa estar no comando do Estado para exercer hegemonia. A burguesia, por exemplo, já exercia hegemonia antes mesmo de consolidar seu domínio econômico e político, pois tinha controle sobre instituições como escolas, igrejas e imprensa. 2º) A classe dirigente não governa apenas pela força, mas pela sua capacidade de influenciar a cultura e a forma como as pessoas entendem o mundo. E, por fim, 3º)

Gramsci mostra que uma classe deve primeiro estabelecer sua direção moral e intelectual para se tornar hegemônica. Isso significa que a luta por uma outra cidadania possível precisa ocorrer antes da conquista do poder político, através da educação, da cultura e da organização dos estudantes se reconhecendo enquanto pertencentes a uma classe.

Essa passagem, portanto, nos ajuda a entender que a cidadania não pode ser apenas um conceito jurídico, pois a própria ideia de cidadania é moldada pela hegemonia vigente. Se queremos pensar uma cidadania da práxis, devemos considerar que essa transformação começa na sociedade civil, antes de se refletir na estrutura do Estado. Isso significa que uma sociedade democrática deve possibilitar a participação ativa dos cidadãos, não apenas no sentido formal de direitos, mas também na disputa pela produção cultural e política. Segundo Gramsci (2024):

O desenvolvimento do partido e do Estado em concepção do mundo, isto é, em transformação total e molecular (individual) dos modos de pensar e operar, reage sobre o Estado e o partido, forçando-os a se reorganizarem continuamente e apresentando-lhes problemas novos e originais para resolver (Gramsci, 2024, p. 42).

Isso sugere que a cidadania ativa, ao invés de se restringir à aceitação passiva da ordem vigente, envolve também a disputa dentro da sociedade civil, contribuindo para a construção de novos consensos sociais e políticos. Como destaca Coutinho (1979), em sua leitura de Gramsci, a democracia liberal deve ser assimilada e superada, o que pode ser interpretado como a necessidade de transcender a definição liberal de cidadania, ampliando sua dimensão participativa.

Outro ponto essencial na teoria gramsciana é a relação entre hegemonia e consenso. O consenso não exclui o conflito e tampouco se reduz à mera manipulação das massas. Aqui, precisamos ter clareza sobre o que significa consenso dentro dessa estrutura. Gramsci nos mostra que o consenso pode assumir diferentes formas: Consenso ativo, passivo e espontâneo.

Segundo o *Dicionário Gramsciano*:

O consenso é ativo quando os governados participam da vida do organismo estatal em cuja condução há governantes aceitos por aqueles. O consenso é passivo quando os governados subscrevem com atos formalmente democráticos (o sufrágio) a aceitação daqueles que os guiam e que, por isso, numa perspectiva de democracia formal, tendencialmente os dominam (La Porta, 2017, p. 143).

E, por fim, o consenso espontâneo que surge do prestígio da classe dominante e da confiança das massas em suas instituições, sem necessidade de coerção direta (Gramsci, 1982).

A grande questão aqui é: como romper com esse consenso passivo e transformar a cidadania em uma prática ativa e crítica? Isso só é possível por meio da formação de uma contra-hegemonia, ou seja, um processo em que os grupos subalternos começam a construir novas concepções de mundo e disputar a narrativa dominante. A educação, o pensamento crítico e a organização política são essenciais nesse processo.

A relação entre hegemonia e consenso torna-se particularmente evidente em momentos de crise. A história demonstra que, quando as lutas populares atingem um grau de mobilização suficiente para ameaçar a hegemonia burguesa, instauram-se regimes ditatoriais. Nessas circunstâncias, o consenso pode estar ausente, uma vez que a dominação passa a se sustentar pela força e coerção. Em contextos democráticos, porém, o consenso desempenha um papel fundamental na legitimação da hegemonia, pois garante a adesão da sociedade civil aos valores e interesses do grupo dominante (Bobbio, 1998).

Existem duas formas possíveis de hegemonia: a hegemonia liberal e a hegemonia da classe trabalhadora, sendo esta última fundamentada na concepção marxista da história (Dias, 2000). A hegemonia liberal se estrutura pela difusão dos valores da burguesia por meio de instituições como a escola, a mídia e a religião. Já a hegemonia proletária se constrói a partir da organização dos trabalhadores e da formulação de um novo projeto histórico capaz de disputar a direção intelectual e moral da sociedade.

O consenso pode ser utilizado como um instrumento de manipulação e, em muitos casos, confunde-se com a opinião pública. Gramsci (2002) dedica parte significativa de seus *Cadernos do Cárcere* à análise da opinião pública, reconhecendo que ela pode ser decorrente de um processo de manipulação ideológica conduzido pelos grupos dominantes (Gramsci, 2002), mas que não se resume a isso.

Para entendermos o contexto em que Gramsci está inserido é preciso situar esse momento histórico fazendo referência aos estudos sobre as massas de uma maneira geral, que depois irá redundar na sociedade de massas e na cultura de massas. Diferentemente de autores como Lebon (2013) e Ortega y Gasset (2013) que pensam as massas como massas amorfas, Gramsci (2022)

ênfatiza a possibilidade da formação de uma intelectualidade que emerge organicamente a partir das pr oprias massas:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe d o homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2022, p. 15).

Nesse trecho, Gramsci (2022) sugere que as massas não são inerentemente passivas, mas podem desenvolver uma consciência política se articulada por intelectuais que emergem do próprio grupo. Lebon (2013), em *A Psicologia das Massas*, argumenta que as massas são irracionais, influenciáveis e guiadas por impulsos emocionais. Ele afirma que:

As massas organizadas sempre desempenharam um papel considerável na vida dos povos; mas esse papel jamais foi tão importante quanto hoje em dia. A a o inconsciente das massas que substitui a atividade consciente dos indivíduos é uma das principais características da era atual (Lebon, 2013, p. 3).

Este trecho destaca a visão de Lebon (2013) sobre a natureza inconsciente e irracional das massas, que age de forma substancial e   facilmente influenciável. Ele descreve como os indivíduos, ao se unirem em um grupo, perdem sua individualidade e passam a agir de maneira fluida, regidos por sugestões externas e pelo contágio emocional. “Na alma coletiva, as aptidões intelectuais dos indivíduos e, por consequência, sua individualidade, se apagam. O heterog neo se anula no homog neo e as qualidades inconscientes dominam” (Lebon, 2013, p. 13-14). Para Lebon, a massa é amorfa no sentido de que não possui uma estrutura organizada e racional, sendo suscetível   manipulação por líderes carismáticos.

Já Ortega y Gasset (2013), embora, também, perceba as massas como amorfa, possui uma abordagem diferente sobre o tema. O autor de *A Rebelião das Massas*, apresenta uma visão mais filosófica e sociológica. “Numa boa ordenação das coisas públicas, a massa é o que não atua por si mesma. Tal é a sua missão. Veio ao mundo para ser dirigida, influ da, representada, organizada — até para deixar de ser massa, ou, pelo menos, aspirar a isso” (Ortega y Gasset, 2013, p. 103). Ele critica a ascensão do "homem-massa", que seria um indivíduo conformista, sem profundidade intelectual e incapaz de guiar seu próprio destino. Para o filósofo espanhol, a massa é amorfa

porque não tem um pensamento próprio ou identidade bem definida, sendo composta por indivíduos que se fundem em um comportamento coletivo uniforme e passivo.

Enquanto Lebon (2013) e Ortega y Gasset (2013) veem as massas como irracionais ou incapacitantes de autogoverno, Gramsci (2024) argumenta que as massas podem se organizar e desenvolver uma consciência de classe. Nos *Cadernos do Cárcere*, ele afirma:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, especialmente, “sente”. Os dois extremos são, portanto, o pedantismo e o filisteísmo, por um lado, e a paixão cega e o sectarismo, por outro lado [...] O erro do intelectual consiste (em acreditar) que se possa saber sem compreender e, principalmente, [...] sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as na determinada situação histórica, e relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção superior do mundo, científica e coerentemente elaborada, o “saber” (Gramsci, 2024, p. 142).

Ou seja, o povo tem sentimentos e intuições sobre a realidade social, e cabe ao intelectual orgânico canalizar essa percepção para uma consciência política transformadora. Diferente de Ortega y Gasset, que acredita que a massa deve ser dirigida por uma elite, Gramsci (1983) vê a possibilidade de formação de intelectuais orgânicos, ou seja, lideranças recebidas pelas próprias massas, que podem construir uma nova hegemonia. Como ele escreve:

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 (Gramsci, 1982, p. 3).

Isso significa que as classes subalternas não precisam ser direcionadas por uma elite externa, mas podem criar sua própria intelectualidade. Tanto Lebon (2013) quanto Ortega y Gasset (2013) enxergam a política como uma questão de elite versus massa. Gramsci (1982), ao contrário, adota uma perspectiva marxista e dialética, na qual os grupos sociais estão em constante disputa pelo poder. Ele critica visões fatalistas da história e defende que a mudança é possível pela ação consciente dos trabalhadores.

É relevante destacar que Gramsci escreve em um contexto de crise e de reconfiguração da classe trabalhadora, marcado pela experiência dos conselhos de fábrica e pela luta operária na Itália do início do século XX. Assim como Gramsci (2022) elogia o texto de Maquiavel por ser um texto

vivo, também podemos dizer que o texto de Gramsci é um texto vivo, justamente pela sua preocupação com a categoria de práxis. Seu pensamento, portanto, não se limita à formulação teórica abstrata, mas se vincula diretamente à necessidade de transformação da realidade vivenciada por ele.

No momento em que o filósofo sardo escreve seus *Cadernos do Cárcere* a ciência política estava se consolidando e sua formulação sobre hegemonia dialoga criticamente com pensadores como Benedetto Croce, Vilfredo Pareto e Gaetano Mosca. Esses autores, cada um a seu modo, buscavam diagnosticar as dinâmicas do poder e da sociedade. Croce, por exemplo, inicialmente se alinhou ao liberalismo e chegou a apoiar o fascismo nos primeiros anos, tornando-se posteriormente um crítico desse regime. Gramsci (2022), ao confrontar tais autores, não apenas aponta as limitações de suas análises, mas propõe uma concepção superadora da questão do poder e da hegemonia.

O consenso se dará em paralelo com a coerção. Então, para que uma hegemonia política se consolide, é necessário um consenso ativo, enraizado na sociedade, de modo que as ideias da classe dominante façam sentido e orientem a ação dos grupos subalternos. Trata-se de um processo em que a hegemonia não é imposta exclusivamente pela força, mas pela combinação entre coerção e consenso, o que Gramsci (2023) denomina “reforma intelectual e moral” (Gramsci, 2023). Não se trata, portanto, da “paz dos cemitérios”, imposta por um regime autoritário que silencia as dissidências. Ao contrário, a hegemonia é um espaço de disputas, onde a classe dominante busca constantemente reafirmar sua posição por meio da construção de soluções provisórias que respondam às demandas emergentes, reformulando a opinião pública e ajustando sua estratégia política (Gramsci, 2022).

Na crítica a Croce, Gramsci (2002) questiona a visão idealista da história, que desconsidera a materialidade das relações sociais e políticas. Ele observa que Croce, ao interpretar a história como o desenvolvimento do Espírito, acaba por obscurecer os mecanismos concretos do poder e da luta de classes (Gramsci, 2002). Já em relação a Pareto e Mosca, Gramsci (2002) confirma suas contribuições para a análise das elites, mas ressalta que suas teorias permanecem limitadas ao não integrarem uma perspectiva dialética da sociedade. Enquanto Pareto (1966) enfatiza a circulação das elites como um fenômeno esperado (Pareto, 1966), e Mosca (1966) sustenta que sempre há uma minoria organizada governando a maioria desorganizada (Mosca,

1966), Gramsci (2002) argumenta que a hegemonia não é um dado fixo, mas um campo de disputa política e cultural, permeado por contradições internas e possibilidades de transformação.

Dessa forma, ao reelaborar o conceito de hegemonia, Gramsci (2002) não apenas critica as formulações de seus contemporâneos, mas apresenta uma alternativa teórica que enfatiza a centralidade do consenso, da cultura e da organização política na luta pelo poder. Seu pensamento, portanto, se constitui como uma contribuição fundamental para a ciência política, proporcionando uma interpretação dinâmica das relações de dominação e resistência.

A hegemonia não é estática, e a classe dominante está constantemente ajustando suas estratégias para manter o consenso. Por isso, uma cidadania ativa precisa estar sempre em movimento, questionando, problematizando e criando novas formas de atuação na sociedade.

Aqui chegamos ao ponto central: se a cidadania tradicional foi moldada pelas estruturas da hegemonia burguesa, como podemos pensar em uma outra cidadania possível? A resposta de Gramsci vem através da filosofia da práxis, que rejeita qualquer ideia de história como um processo fixo ou natural. Pelo contrário, a história é resultado das ações humanas, e são os próprios sujeitos que constroem a realidade em que vivem.

Isso significa que a cidadania não pode ser pensada apenas como um conjunto de direitos individuais, mas como uma ação coletiva, um processo no qual os indivíduos tomam consciência de sua posição na estrutura social e passam a disputar a hegemonia vigente.

Isso nos leva à conclusão de que a construção de uma nova cidadania passa necessariamente pela educação crítica e pela organização dos movimentos sociais. A democracia real não pode ser apenas uma questão meramente formal, ela precisa ser vivida no cotidiano, disputada nos espaços de trabalho, na cultura, na comunicação e na política.

4.2 O Professor de Filosofia como Intelectual Orgânico

Embora muitos estudiosos atribuam o termo intelectual orgânico diretamente a Gramsci, na verdade o que ele faz em seus escritos é diferenciar os *intellettuali tradizionali* (os intelectuais tradicionais) daqueles que emergem organicamente das necessidades e experiências dos grupos subalternos. Em outras palavras, Gramsci não formulou de forma sistemática a expressão

intelectual orgânico tal como é frequentemente reproduzida nas produções acadêmicas aqui no Brasil.

A consolidação desse termo se deve, sobretudo, à interpretação e à disseminação feita por comentadores e tradutores, entre os quais destaca-se Carlos Nelson Coutinho (1989, 2000), que, ao traduzir os *Cadernos do Cárcere* e escrever outras obras inspirado pelo pensamento gramsciano, ajudou a popularizar essa distinção na forma em que a conhecemos hoje.

Portanto, enquanto Gramsci (2022) aborda em seus escritos acerca da função orgânica dos intelectuais no bloco histórico, o termo “intelectual orgânico” em sua forma atual é fruto do trabalho de comentadores brasileiros, especialmente o de Coutinho (1989, 2000). Para Gramsci existem basicamente duas classes sociais: a classe burguesa e a classe trabalhadora. Nesse sentido, a partir de seu pensamento, é possível afirmarmos que o intelectual orgânico não é neutro, ele emerge da classe social a qual ele está inserido e desempenha um papel fundamental na consolidação ou na contestação da hegemonia vigente. De acordo com o filósofo:

A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública - jornais, partidos, Parlamento - de que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica (Gramsci, 2022, p. 265).

No contexto da luta pelo monopólio dos órgãos de opinião pública, os intelectuais orgânicos desempenham um papel crucial. Eles são os responsáveis por elaborar e difundir a visão de mundo da classe dominante, buscando legitimar seu poder e consolidar sua hegemonia. Ao mesmo tempo, os intelectuais orgânicos também podem atuar na defesa dos interesses das classes subalternas, contestando a hegemonia vigente e propondo projetos alternativos de sociedade. Diferente do intelectual tradicional, que se percebe alheio às relações de poder, o intelectual orgânico está diretamente vinculado às dinâmicas sociais e econômicas que estruturam a sociedade (Gramsci, 2022).

No entanto, isso não significa dizer que o intelectual tradicional se restringe ao passado. Conforme assevera Simionatto (1999):

O intelectual tradicional, para Gramsci, não é apenas este, do tipo conservador e reacionário. O intelectual tradicional também pode ser revolucionário, na medida em que,

na passagem de uma formação histórica a outra, passe a defender os interesses da classe subalterna. [...] Proveniente de épocas pretéritas, ele analisa o presente à luz de valores que foram desenvolvidos no passado (Simionatto, 1999, p. 54).

O conceito de hegemonia nos ajuda a compreender o papel fundamental dos intelectuais orgânicos na sociedade, pois de acordo com Gruppi (1979):

O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda a sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer (Gruppi, 1978, p. 3).

É nesse contexto que entram em cena os intelectuais orgânicos. Eles atuam como "organizadores" da cultura, disseminando ideias e valores que reforçam a dominação da classe dominante. Os intelectuais orgânicos são os "operários" da hegemonia, atuando em instituições que moldam a cultura e a moralidade, como, por exemplo, professores, jornalistas, artistas. Eles são os agentes que constroem e mantêm a hegemonia da classe dominante, moldando a cultura, a moral e a concepção do mundo de acordo com os interesses dessa classe.

Eles não apenas reproduzem ideias, mas reformulam o modo como as pessoas pensam, influenciando até mesmo sua percepção da realidade, como, por exemplo, naturalizar a ideia de meritocracia como parâmetro de justiça. Se a burguesia tem seus intelectuais orgânicos, como empresários da mídia, o proletariado precisa formar os seus, como sindicalistas e professores críticos, para disputar a direção intelectual da sociedade.

Portanto, o ensino de filosofia não é neutro: pode fortalecer a hegemonia burguesa ao buscar formar cidadãos numa perspectiva liberal ou construir uma contra-hegemonia formando cidadãos engajados pela transformação social. Estamos imbuídos pela perspectiva de Freire (1996) de que "não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura (Freire, 1996, p. 39).

No entanto, essa dimensão política não significa doutrinação, mas sim o compromisso com a formação da autonomia dos estudantes. A dialogicidade é um princípio essencial para garantir um ensino crítico e ético, sem cair no ativismo político. O professor deve promover um ambiente de aprendizado plural, onde diferentes perspectivas possam ser analisadas de maneira

respeitosa. O professor como intelectual orgânico deve desnaturalizar conceitos, como o conceito de cidadania e articular teoria e prática, numa práxis engajadora em que o ensino de filosofia possibilite refletir os problemas reais, aliado ao desejo transformação desta realidade.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração, implementação e análise da pesquisa educacional realizada. Inicialmente, apresentamos o tipo de pesquisa adotado, bem como as razões de sua escolha. Em seguida, detalhamos o contexto de aplicação do questionário e o público-alvo. Por fim, discutimos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise empregados para avaliar os resultados obtidos.

5.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada caracterizou-se pelo método materialista histórico-dialético, pois:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 1991, p. 81).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem mista (ou quanti-quali), pois acreditamos que não há uma realidade puramente objetiva e nem, tampouco, uma realidade puramente subjetiva. Desse modo, estamos convencidos de que para alcançarmos os propósitos aos quais nos colocamos não seria possível fazê-lo a partir de um único paradigma. A diversidade de ambas abordagens se complementaram de modo a nos proporcionar um diagnóstico mais completo do fenômeno observado. Nossa escolha se justifica em razão da complexidade que uma pesquisa em educação e ciências humanas exige, pois:

Com base na pesquisa dialético-crítica, os integrantes da Escola de Frankfurt fizeram notável esforço para buscar uma conciliação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo. [...] Torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos (Santos Filho, 2013, p. 51-52).

Sob o ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa se configurou como aplicada, uma vez que teve como objetivo principal a geração de “conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 51).

Nesse sentido, nossa pesquisa procura atender aos preceitos do mestrado profissional que rege pela “produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e a aperfeiçoamentos tecnológicos.” (Barros, Valentim e Melo, 2005, p. 131). No que se refere às fontes de informação, estamos amparados por uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo.

Em razão do exíguo tempo destinado à realização da pesquisa de campo, em virtude da tardia aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), optamos por desenvolver uma pesquisa descritiva. Isso significa que nos limitamos a descrever os fatos da realidade observada, sem interferir. Ou seja, “descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento das relações entre as variáveis, [...] sem manipulá-los” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52).

Embora a pesquisa tenha se limitada à descrição dos fatos observados, tal escolha foi orientada por nossa preocupação em fornecer contribuições práticas e indicativas para a solução do problema investigado. Na subseção seguinte abordaremos de maneira mais detalhada o contexto em que se deu a pesquisa, bem como seus participantes.

5.2 Contexto e Participante

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio localizada no centro da capital acreana. A escola conta com aproximadamente 900 alunos matriculados, distribuídos em três turnos, sendo reconhecida por ser uma escola bem conceituada, com alto índices de alunos aprovados no ENEM. O público da instituição é composto por jovens provenientes de famílias de classes média e baixa, residentes em diversos bairros da cidade.

Inicialmente, a pesquisa previa a participação de 20 estudantes. No entanto, apenas 7 devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos seus responsáveis, apesar das diversas tentativas realizadas pelo pesquisador para coletar as assinaturas. Os estudantes estão na 2º série do ensino médio, com idades entre 15 e 17 anos,

selecionados por conveniência, considerando sua disponibilidade e interesse em participar. Além disso, contamos com a colaboração de dois professores de filosofia da referida escola, que cederam um horário de seu tempo de aula para a realização da pesquisa. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e tiveram suas dúvidas sanadas. Aqueles que concordaram em participar assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e trouxeram, posteriormente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis.

Queremos deixar claro que a parte quantitativa tem caráter meramente descritivo, sem pretensão de generalização. No tocante a parte qualitativa, a ênfase está na profundidade da análise e não no número de participantes. Os dados qualitativos complementam os quantitativos, oferecendo um panorama mais completo e contextualizado. De modo que, com a quantidade de participantes obtidas foi possível obter insights significativos, conforme demonstramos nos resultados desta pesquisa. Reconhecemos as limitações de nossa pesquisa, porém apresentamos os dados coletados de forma robusta e consistente na subseção seguinte, garantindo relevância acadêmica e prática da pesquisa.

5.3 Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados teve como objetivo obter informações relevantes tanto sobre o contexto sociocultural dos participantes quanto sobre suas percepções sobre temas relacionados à cidadania, justiça, política e existência humana. Para atingir esses objetivos, utilizamos como instrumento principal um questionário estruturado (Apêndice B), elaborado com questões que possibilitaram captar diferentes dimensões desses aspectos. O questionário aplicado abrangeu 10 questões, divididas entre 5 perguntas abertas e 5 perguntas fechadas, sendo aplicado a alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola pública estadual.

Assim que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) autorizou a realização da pesquisa nos dirigimos até a escola para avisar a equipe gestora que iríamos iniciar a pesquisa o mais breve possível em razão das férias de final de ano que se aproximava. Os professores de filosofia da instituição foram solícitos e organizaram um cronograma para a realização da pesquisa de modo a não prejudicar o andamento de suas aulas. Desse modo, foram reservados determinados dias da

semana nos períodos matutino e vespertino para o cumprimento das seguintes etapas: 1) Apresentação das informações concernentes a pesquisa; 2) Entrega do TCLE e do TALE; 4) Devolução dos mesmos devidamente assinados e, por fim; 3) Aplicação do Questionário.

Antes da aplicação, realizamos uma reunião explicativa com os participantes, onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados para garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas. Na oportunidade também esclarecemos sobre a assistência que seria prestada durante a realização do questionário visando a garantia da integridade física e psíquica dos participantes. O TCLE e o TALE foram distribuídos e recolhidos com antecedência, em conformidade com as normas do CEP.

A aplicação do questionário ocorreu individualmente em sala reservada para essa finalidade, durante o horário regular, com duração de 30 à 50 minutos. Apesar do período disponibilizado para a resolução do questionário, o tempo máximo utilizado não ultrapassou 20 minutos. Os dados coletados permitiram identificar padrões e percepções significativas que foram desenvolvidas para a compreensão do tema proposto. As informações obtidas serviram como base para análises subsequentes, previstas na seção resultados e discussões desta dissertação.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta pesquisa consiste em uma sequência didática (Apêndice A) voltada para o ensino de Filosofia no ensino médio, com o objetivo de auxiliar o professor a estimular em seus alunos habilidades e competências de competência ao exercício da cidadania, a partir de uma perspectiva gramsciana. Na perspectiva gramsciana, a cidadania não é apenas um status jurídico ou um conjunto de direitos e deveres definidos pelo Estado. Ser cidadão não é apenas obedecer a leis ou votar, mas compreender e questionar criticamente a ordem social, engajando-se na construção coletiva de um novo consenso. A cidadania pensada a partir das reflexões deixadas por Gramsci é crítica, ativa e transformadora, pois envolve a luta contra a dominação cultural e econômica, visando a emancipação das classes subalternas. Isso significa que o ensino de filosofia deve contribuir para formar cidadãos que não apenas aceitem as regras do jogo, mas compreendam como ele funciona e atuem para transformá-lo.

A elaboração deste produto se baseia na percepção das fragilidades e lacunas identificadas durante o estudo, tais como a dificuldade dos estudantes em analisar criticamente as informações midiáticas que consomem e a desconexão entre os conteúdos filosóficos e suas realidades cotidianas. Essas lacunas evidenciaram a necessidade de uma abordagem pedagógica que promovesse maior reflexão crítica e engajamento em relação aos desafios sociais e culturais que os cercam. Acreditamos que os instrumentos atualmente disponíveis e acessíveis aos professores são insuficientes para a promoção de uma cidadania da práxis. Além disso, a concepção de cidadania apresenta nos documentos legais que norteiam a educação pública brasileira está fundamentada em uma perspectiva liberal, que desconsidera as condições materiais de vida dos estudantes. Isso, na prática, faz com que alguns sejam “mais cidadãos” que outros.

A elaboração desta sequência didática justifica-se pela necessidade de disponibilizar estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes considerar as questões locais que influenciam diretamente suas vidas e compreender como essas questões se conectam à hegemonia presentes nos meios de comunicação. Dessa forma, busca-se fomentar uma reflexão crítica sobre como as dinâmicas locais são moldadas e perpetuadas por narrativas midiáticas hegemônicas. Parece-nos imperativo, sobretudo hoje, empreender esforços para compreender as razões que levam determinados setores sociais a aderirem a escolhas ideológicas que podem ser contraditórias aos

seus próprios interesses materiais e sociais. Essa dinâmica, muitas vezes influenciada pela hegemonia midiática e por narrativas dominantes, requer uma análise cuidadosa para que não incorramos no erro de reproduzir discursos e práticas que reforcem desigualdades estruturais. Para além da compreensão, é necessário também que nós, professores, assumamos um posicionamento claro sobre aquilo que nos compete no campo da atuação prática.

O objetivo geral desta sequência didática é contribuir para a formação de uma cidadania crítica e ativa entre os estudantes, incentivando a reflexão sobre a capacidade de manipulação do consenso apresentado na mídia televisiva, impressa ou eletrônica. Pretendemos, portanto, a partir de uma perspectiva filosófica fundamentada no pensamento gramsciano, aguçar o senso crítico dos estudantes sobre as informações consumidas no cotidiano, capacitando-os a questionar a confiabilidade das fontes, identificar narrativas manipuladoras e propor alternativas que favoreçam uma compreensão mais equitativa e plural da realidade. Nesse sentido, esperamos que esta sequência seja capaz de auxiliar em: 1) Desenvolver habilidades para a percepção de informações enviadas ou manipuladas; 2) identificar as principais fontes de informação utilizadas pelos alunos e refletir sobre sua influência na percepção da realidade; 3) Analisar criticamente o papel da mídia na formação da opinião pública e na construção de hegemonias culturais; 4) Compreender o conceito de hegemonia cultural segundo Antonio Gramsci e aplicá-lo à análise das narrativas midiáticas.

Os objetivos propostos dialogam com as demandas reveladas pelos dados encontrados, que indicam a necessidade de maior articulação entre o ensino de Filosofia e a realidade vivida pelos estudantes. Inspirados pela concepção de práxis gramsciana, buscamos alinhar teoria e prática, oferecendo aos professores ferramentas pedagógicas que promovam a formação crítica e transformadora.

A sequência didática pode ser associada a diversas competências e habilidades presentes na BNCC para o Ensino Médio, especificamente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Baseando-se no conteúdo e nas perspectivas filosóficas e pedagógicas, destacamos as seguintes relações: 1) Competências Específicas: a) Participar do debate público de forma crítica: Essa competência é essencial, pois envolve o exercício da cidadania, que é um tema central na nossa proposta, promovendo liberdade, autonomia e responsabilidade; b) identificar e combater injustiças e preconceitos: Relacionar-se diretamente com a análise crítica das características sociais e

políticas, incentivando o respeito aos direitos humanos e a promoção da ética e da democracia. 2) Habilidades Relacionadas: a) (EM13CHS601): identificar demandas políticas e sociais de grupos marginalizados, promovendo ações para reduzir desigualdades étnico-raciais; b) (EM13CHS602): Analisar características políticas como autoritarismo e populismo, conectando-os ao papel das sociedades na defesa da democracia e dos direitos humanos; c) (EM13CHS603): Explorar conceitos como cidadania e Estado em diferentes contextos históricos e políticos, que é central para a ampliação do conceito de cidadania proposto na sequência; d) (EM13CHS605): Promover uma análise dos progressos e entraves à realização dos direitos humanos, essencial ao estímulo de ações concretas para enfrentar desigualdades. 3) Objetos de Conhecimento e Contextos: a) Cidadania e participação política: Reflexões sobre o papel dos sujeitos e a função das estruturas políticas para uma sociedade democrática; b) Ética e Direitos Humanos: Análise de questões ético-políticas e reflexões sobre as relações de poder na sociedade.

Os dados revelaram que a maioria dos estudantes utilizam a internet como principal meio de comunicação para se informar, sendo as redes sociais e portais de notícias as plataformas mais acessadas. Isso destaca a importância de trabalhar criticamente com o papel das redes sociais e portais de notícias, que podem divulgar informações enviadas ou manipuladas. Essa realidade evidencia a necessidade de ensinar os alunos a avaliar a confiabilidade das fontes de informação que consomem e a considerar como narrativas hegemônicas que influenciam suas percepções. A partir do tratamento dos dados coletados, é possível inferir que os alunos apresentaram um pouco de reflexão sobre o impacto da mídia. Isso reforça a relevância de trabalhar o conceito de hegemonia cultural. Ao conectar a mídia à formação da opinião pública e às dinâmicas de poder, a sequência promove a emancipação intelectual dos estudantes, em consonância com a perspectiva gramsciana, ao capacitá-los a identificar narrativas hegemônicas, avaliar criticamente as mensagens veiculadas e respostas articuladas reflexivas que desafiem as estruturas de dominação cultural. Por meio de atividades que incentivam a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, os estudantes são estimulados a identificar e questionar informações veiculadas na mídia, exercitando sua criatividade e senso crítico ao propor alternativas reflexivas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas, promove a reflexão sobre as relações de poder na comunicação midiática e fortalece a capacidade dos estudantes de se engajarem criticamente em sua realidade digital e social.

A sequência didática destina-se aos estudantes do ensino médio e foi planejada para ser realizada em uma aula de Filosofia de 60 minutos. Contudo, considerando as diversas realidades educacionais, como a necessidade de tempo para a realização da chamada, preparação de multimídia ou mesmo o fato de que, em algumas instituições, a duração de uma aula pode ser de apenas 50 minutos, o professor pode optar por estender a divulgação e realizar a sequência em duas aulas, garantindo assim uma aplicação mais aprofundada.

A sequência é fundamentada no modelo proposto por Gallo (2014), que se constitui em quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Na primeira etapa, não apresentado o problema ainda, mas criamos as condições para que os alunos se apercebam do problema por meio de questionamentos acerca da neutralidade das notícias em uma roda de conversa. Na segunda etapa, evidenciamos o problema, convidando-os a refletirem e manifestarem suas opiniões a partir da projeção de notícias sobre um mesmo fato, porém com manchetes abordadas de maneira distinta. Na terceira etapa, ministramos uma aula expositiva sobre o conceito de hegemonia e consenso em Gramsci. Por fim, na quarta e última etapa, propomos uma atividade avaliativa em que os alunos, por meio das redes sociais, manifestam seu posicionamento crítico, alertando os navegantes sobre os perigos da manipulação das informações no meio digital.

Embora a sequência didática tenha sido desenvolvida para o ensino médio, ela pode ser adaptada para outros contextos educativos. No entanto, a sua aplicação exige que o professor tenha familiaridade com os textos filosóficos propostos.

Esta sequência não é apenas relevante, mas também significativa para os alunos, pois pretende contribuir para que eles se desenvolvam, a partir de suas realidades e necessidades, uma maior consciência crítica sobre sua posição social, política e histórica, capacitando-os a agir como agentes transformadores em suas comunidades.

Portanto, este produto educacional busca enriquecer as práticas pedagógicas no ensino de filosofia, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. Espera-se que ele sirva como ponto de partida para outras iniciativas distintas ao ensino reflexivo e interdisciplinar.

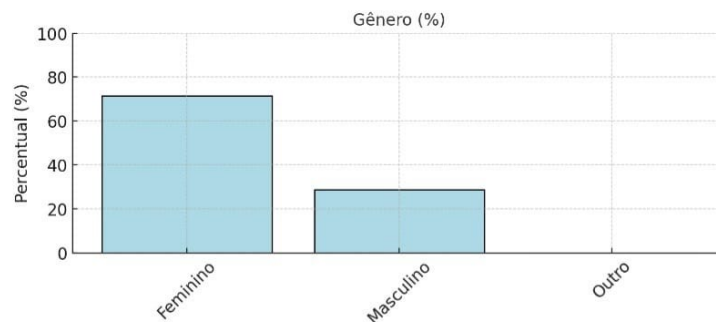
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise dos questionários aplicados aos estudantes do 2º ano do ensino médio. Os questionários podem ser usados tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas, dependendo da estrutura das perguntas. Nesse sentido, as respostas foram organizadas de forma contemplar tanto os aspectos objetivos quanto as percepções subjetivas dos participantes sobre temas relacionados ao futuro, à política, à justiça e à sociedade.

Os dados obtidos nas questões objetivas revelam tendências significativas acerca do perfil e das preferências dos estudantes. Os dados quantitativos são apresentados abaixo em forma de gráficos, enquanto os dados qualitativos são exibidos por meio de tabelas, seguidos de uma análise detalhada.

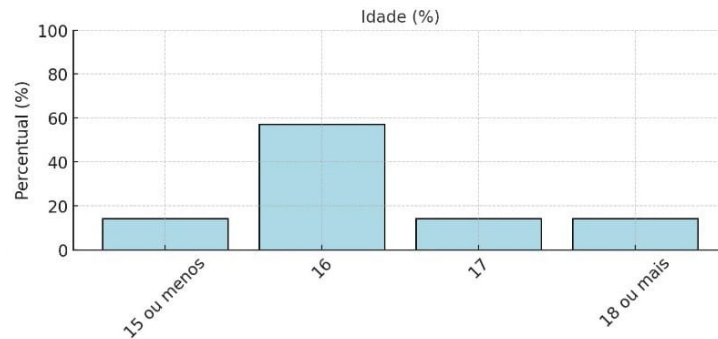
No tocante as 5 primeiras questões do questionário, as perguntas são classificadas como fechadas e de múltipla escolha. “Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objetivas” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 205). Quanto aos objetivos, as 2 primeiras perguntas são classificadas como perguntas de fato. “Dizem respeito a questões concretas, tangíveis, fáceis de precisar; portanto, referem-se a dados objetivos” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 208). Obtivemos como resposta que a maioria dos participantes se identificou com o gênero feminino (Gráfico 1) e a distribuição etária concentrou-se na faixa dos 16 anos (Gráfico 2).

Gráfico 1: Distribuição por Gênero



Fonte: do autor

Gráfico 2: Distribuição por Faixa Etária



Fonte: do autor

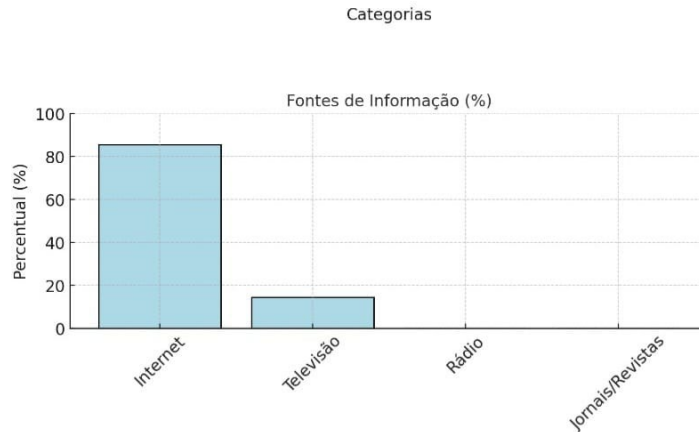
A internet foi mencionada como a principal fonte de informação, conforme constatamos no gráfico a seguir (Gráfico 3). A internet consolidou-se como a principal fonte de informações na sociedade contemporânea, facilitando o acesso ao conhecimento de forma rápida e diversificada. No entanto, essa democratização da informação trouxe à tona desafios significativos relacionados à qualidade e à confiabilidade dos conteúdos disponíveis. Esses problemas têm gerado preocupações em escala global e também no Brasil.

Uma pesquisa conduzida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, em parceria com a Unesco, revelou dados alarmantes: em 2023, 43% das crianças e adolescentes brasileiros, com idades entre 9 e 17 anos, não possuem habilidades para verificar a veracidade de informações encontradas na internet. Além disso, um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), abrangendo 21 países e envolvendo cerca de 40 mil participantes, destacou particularidades do consumo de informações no Brasil. Segundo o levantamento, 85% dos brasileiros recorrem às redes sociais como principal fonte de notícias. Contudo, o estudo também evidenciou que o país lidera em confiança nessas plataformas: enquanto a média global de pessoas que confiam plenamente nas informações das redes sociais é de 9%, no Brasil, esse índice supera os 20%. Além disso, 57% da população brasileira demonstrou dificuldade em reconhecer conteúdos satíricos ou sensacionalistas como falsos, o que coloca o país em destaque no ranking global de vulnerabilidade às *Fake News*.

Diante desse cenário, é imprescindível que educadores desenvolvam estratégias teóricas e práticas que promovam a formação crítica e cidadã dos estudantes, capacitando-os a navegar de

forma consciente nesse ambiente de intensa circulação de informações. Inspirados pela perspectiva gramsciana, propomos a construção de um produto educacional (Apêndice A) que colabore na formação de uma cidadania contra-hegemônica, que fortaleça a práxis educativa em busca de transformação social.

Gráfico 3: Fontes de Informação



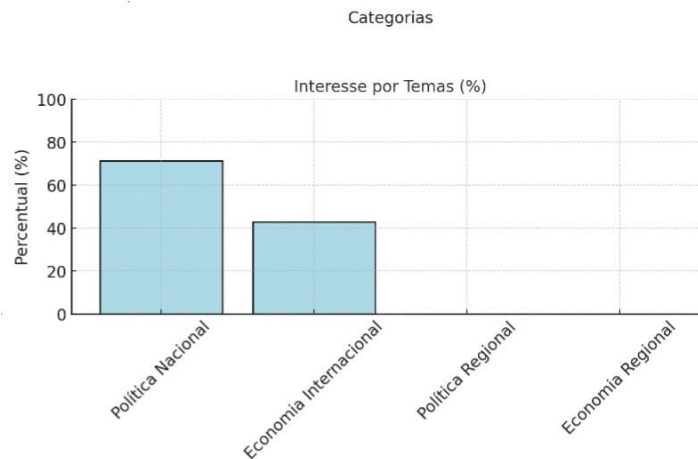
Fonte: do autor

O próximo Gráfico apresenta o interesse a determinadas temáticas. Dentre as opções fornecidas na pergunta, os temas escolhidos foram política nacional e economia internacional, revelando um interesse crescente por essas temáticas. Nossa experiência como educador ao longo da última década indica que esses temas, principalmente economia internacional, não eram, anteriormente, tópicos de destaque entre os estudantes do ensino médio. Embora estas observações façam parte inicialmente de nossa prática docente, elas encontram ressonância em pesquisas como a do estudo realizado por Silva e Reguvich (2023) onde demonstra que:

Nas últimas décadas, observou-se um aumento no engajamento dos jovens em questões sociais e políticas, impulsionado por uma maior consciência dos problemas enfrentados pela sociedade e pela crescente influência da tecnologia e das redes sociais em suas vidas. [...] os jovens apresentam opiniões fortes em defesa da democracia, defendendo que a participação política dos cidadãos deveria ser muito mais ampla [...] os dados têm mostrado um crescimento não apenas da participação política em forma de protestos sociais dos jovens, mas um aumento da participação dos jovens através do alistamento eleitoral e voto (Silva e Reguvich, 2023, p. 231, 235 e 237).

Nossa percepção é de que eventos como os escândalos de corrupção do Mensalão e posteriormente a Operação Lava Jato que foram televisionadas, de modo a se manterem na pauta do dia, de alguma forma, contribuíram para o crescente interesse pelo tema da política. Enquanto que outros fatores como a alta do dólar, turbulências políticas e o ideal do empreendedorismo têm colaborado para um maior interesse, por parte dos jovens, na economia.

Gráfico 3: Interesse por Temas



Fonte: do autor

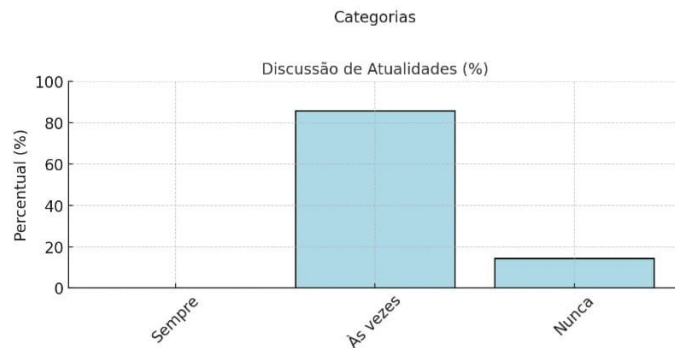
A maioria dos participantes afirmou que discute temas de atualidades apenas "às vezes". Esse dado pode indicar que não há uma constância no hábito de se manter informado. Com o advento dos algoritmos nas redes sociais, os usuários acabam se tornando reféns de seus próprios gostos e preferências. Na prática, isso significa que o conteúdo exibido no ambiente virtual é fortemente influenciado por interações anteriores do usuário. Ao clicar para visualizar um vídeo, uma imagem ou realizar um comentário, os algoritmos registram esse comportamento e entendem que o usuário tem interesse naquele tipo de conteúdo. A partir disso, passam a priorizar e exibir apenas postagens relacionadas a essa temática, criando um ciclo de repetição que restringe a diversidade de informações acessadas.

Manter-se bem informado pode ser uma tarefa desafiadora, sobretudo, quando o leque de canais de informação se reduz ao ambiente das redes sociais. No ano de 2018 veio à tona o escândalo envolvendo uma grande empresa de dados denominada *Cambridge Analytica*. De acordo

com a BBC (2018), essa empresa coletou dados dos usuários do Facebook e utilizou esses dados para “influenciar as escolhas dos eleitores nas urnas”.

A dependência excessiva das redes sociais tende a transformar os consumidores de informação em agentes passivos, sujeitos às dinâmicas dos algoritmos. Isso reforça a necessidade de iniciativas educacionais voltadas para o letramento midiático e a análise crítica do conteúdo consumido. Nesse cenário, educadores e produtores de conteúdo comprometidos com a transformação social devem atuar como mediadores, incentivando práticas que questionem as narrativas dominantes e promovam o acesso a fontes de informação mais variadas e confiáveis.

Gráfico 4: Frequência da Discussão de Atualidades



Fonte: do autor

Quando lidamos com dados qualitativos, como respostas subjetivas, uma abordagem mais adequada é categorizada por profundidade ou semelhança. Isso permite identificar padrões e analisar os dados de forma mais estruturada. Nesse sentido, “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social” (Richardson. 1999, p. 102). As respostas subjetivas oferecem uma visão mais aprofundada sobre os valores, crenças e expectativas dos estudantes. As informações foram agrupadas em três categorias principais: percepção sobre o futuro, definição de justiça e compreensão de política.

Os dados coletados e apresentados na primeira tabela referem-se a perspectiva de futuro. Ao longo de nossa carreira docente sempre ouvimos por parte dos estudantes uma predominância em quererem seguir carreiras como direito e medicina. Acreditamos que isso reflete o impacto de

valores culturais e familiares na escolha profissional dos jovens. Essas profissões estão associadas a estabilidade e prestígio, o que pode indicar uma visão pragmática dos estudantes sobre o mercado de trabalho. Notadamente, tais valores e visões de mundo são construções que se cristalizaram ao longo dos anos e refletem aquilo que Gramsci denomina como hegemonia cultural. Segundo Brasão, Lima e Vaz (2024):

Gramsci percebeu que, para sustentar o controle sobre uma sociedade, as classes dominantes precisam muito mais do que o monopólio da força coercitiva: é necessário obter o consentimento das classes subalternas por meio de uma hegemonia cultural e ideológica. Essa compreensão da superestrutura cultural — instituições como escolas, igrejas e mídia — como ferramentas de manutenção do poder trouxe uma nova perspectiva sobre como os sistemas de dominação são construídos e desafiados (Brasão, Lima e Vaz, 2024, p. 67).

Os valores refletidos nas respostas dos alunos, como a busca pela estabilidade e pelo prestígio associados a carreiras tradicionais, são reproduzidos e internalizados pela sociedade como naturais e desejáveis.

Sob a ótica gramsciana, as escolhas profissionais dos jovens podem ser interpretadas como reflexo de um consenso imposto pelas classes dominantes, que moldam a percepção do que é socialmente valorizado e economicamente seguro. A preferência por profissões como direito e medicina demonstra como os valores burgueses, centrados na ideia de sucesso individual e ascensão social, continuam a orientar as aspirações juvenis, reproduzindo estruturas de poder e desigualdade.

Entretanto, essa hegemonia cultural não é estática e pode ser contestada. A escola, como espaço de formação intelectual e crítica, pode atuar como um ambiente onde ideias contra-hegemônicas são discutidas e promovidas. Também obtivemos uma resposta contra-hegemônica, que quer fazer aquilo que lhe apetece, no caso em questão arte. Seu desejo encontra-se na direção oposta aos valores nutridos pelo sistema capitalista, em consequência disso a estudante informa não possuir apoio em sua escolha. Outros estudantes relataram incertezas acerca do futuro profissional, mas demonstraram sentir pressão para realização dessa escolha.

“Esse ‘estado de coisas’ só será transformado na medida em que a figura do “intelectual orgânico” emergente, organicamente ligado às camadas sociais ‘despossuídas’, assumir a liderança de um projeto contra hegemônico de poder (Chiaranda et al., 2016, p. 71). Portanto, professores,

enquanto intelectuais orgânicos, desempenham um papel fundamental ao questionar os modelos de sucesso amplamente aceitos e ao estimular os estudantes a refletirem sobre alternativas que transcendam o pragmatismo individualista. Essa abordagem pode incentivar os jovens a considerarem a escolha profissional não apenas como uma forma de ascensão pessoal, mas como uma oportunidade de contribuir para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tabela 1: Percepção sobre o Futuro

Categoria	Resumo das Respostas	Exemplos
Profissões tradicionais	Muitos participantes mencionaram carreiras como direito, história, medicina ou carreira militar.	"Tenho intenção de seguir nas áreas de direito ou história."
Área artística	Houve menção ao desejo de seguir carreira na arte, apesar da percepção de falta de apoio.	"Eu me vejo trabalhando com a arte, uma área que me identifico."
Incertezas estáticas	Alguns participantes demonstraram incerteza quanto ao futuro e disseram sentir pressão externa e interna.	"Ainda não decide qual será minha profissão futura."

A tabela a seguir apresenta uma síntese das respostas dos alunos acerca do propósito da Existência, revelando uma forte ênfase na espiritualidade. Este dado sugere que, para muitos jovens, a espiritualidade continua a desempenhar um papel significativo na formação de sua visão de mundo, influenciando seus valores pessoais e comunitários. Esse fenômeno parece se alinhar com tendências mais amplas observadas nas transformações religiosas no Brasil. Os resultados do Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda não foram totalmente divulgados, mas pesquisas anteriores já indicavam transformações significativas no perfil religioso da população brasileira. O Censo Demográfico de 2010 indicou um aumento considerável no número de evangélicos no país, com um crescimento de 61,5% nos últimos dez

anos, o que representou a inclusão de 16 milhões de novos fiéis. Por outro lado, o número de católicos apresentou uma tendência de declínio.

Esse crescimento da fé evangélica, conforme apontado pelo IBGE (2010), reflete uma mudança no panorama religioso brasileiro, com a espiritualidade se tornando uma área de maior expressão, especialmente entre as comunidades mais jovens. As respostas obtidas no questionário refletem esse movimento, com muitos alunos mencionando a espiritualidade como uma ferramenta fundamental para atribuir significado às suas vidas. Além disso, a diminuição do número de católicos sugere que as novas gerações estão se distanciando de modelos religiosos mais tradicionais, favorecendo, em muitos casos, práticas espirituais que enfatizam a comunidade e a busca por um propósito pessoal.

Assim, a relação entre as respostas dos alunos e os dados demográficos do IBGE (2010) aponta para um fenômeno mais amplo em que a espiritualidade se mantém uma força relevante na formação da identidade dos jovens brasileiros.

Gramsci fala sobre a formação de consenso nas classes subalternas, e como esses grupos, muitas vezes desprovidos de uma compreensão crítica da realidade, podem ser capturados por projetos ideológicos que favorecem as classes dominantes. No caso da classe evangélica no Brasil, podemos pensar que ela tem sido cooptada por um projeto de poder que utiliza a moral religiosa como instrumento para reforçar a dominação da direita. No contexto atual, a classe evangélica se vê como um "soldado" dessa luta, adotando um falso moralismo, no qual prega valores conservadores sem uma análise crítica das estruturas de poder que esses valores ajudam a sustentar.

O moralismo muitas vezes apresentado por setores evangélicos, como uma forma de "salvação" social, é algo superficial, pois não questiona as reais causas da desigualdade social, como a concentração de riqueza, a perpetuação de privilégios políticos e a exploração das classes trabalhadoras. A moralidade é utilizada como uma ferramenta de controle, contribuindo para a manutenção de um *status quo* sem que os fiéis percebam que estão, na verdade, sendo instrumentalizados para servir a interesses que não os beneficiam de fato.

Gramsci diria que isso é resultado de uma hegemonia passiva, em que a classe dominante (no caso, a direita política) consegue que a classe subalterna (a classe evangélica, em muitos casos) aceite, sem questionar, um projeto político que lhe parece "moralmente correto", sem refletir sobre

suas consequências estruturais. A moralidade pregada não é uma forma de emancipação, mas sim de opressão disfarçada.

Tabela 2: Propósito da Existência

Categoria	Resumo das Respostas	Exemplos
Perspectiva religiosa	Associada a Deus, busca de santidade e propósito espiritual.	"A vida para mim é viver para Deus, buscando a graça."
Aproveitar oportunidades	Destacado como aproveitar momentos, buscar felicidade e criar conexões significativas.	"A vida é sobre criar conexões significativas, buscar felicidade."
Visão pessimista	Visão negativa da existência, ligada ao egoísmo e ao sofrimento.	"A vida é uma maldição; o propósito é o egoísmo."

Na próxima tabela organizamos as respostas dos alunos sobre o tema da justiça em três categorias, a saber: empatia e fundamentos, honestidade e respeito e relatividade do conceito. A associação entre justiça e empatia indica um entendimento ético que valoriza o diálogo e a inclusão. Esse dado reforça a importância da filosofia e das humanidades na formação cidadã. Esse dado, também, reforça a urgência de promover o diálogo como ferramenta necessária para a convivência social em tempos difíceis, marcados pela ascensão de governos autoritários como os de Jair Bolsonaro no Brasil e Donald Trump nos Estados Unidos. Esses líderes políticos contribuíram ao longo de seus mandatos com a reprodução de práticas discriminatórias exacerbadas, como xenofobia, racismo e homofobia, que desafiam os princípios básicos de uma inclusiva e democrática.

O fortalecimento do diálogo, no entanto, não se limita a ações pontuais, mas deve ser integrado ao processo educacional, especialmente em disciplinas como filosofia e humanidades, que incentivam a reflexão crítica. Afinal de contas “a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade” (Freire, 1983, p. 44). Esse conceito se torna ainda mais relevante frente às retóricas polarizadoras que buscam dividir e desumanizar grupos sociais. A perpetuação da justiça

como valor ético requer um esforço coletivo para desnaturalizar preconceitos, enfrentando as narrativas de exclusão divulgadas por governos ultraconservadores.

As respostas agrupadas na categoria honestidade e respeito também demonstra um reconhecimento da necessidade de princípios éticos para a convivência social. Somente as respostas que foram agrupadas na categoria relatividade do conceito que destoa um pouco desta perspectiva, mas que contribui com pluralidade de pensamento ao apresentar visão de justiça que corrobora com o pensamento sofista, por exemplo.

Tabela 3: Definição de Justiça

Categoria	Resumo das Respostas	Exemplos
Empatia e fundamentos	Justiça associada à empatia, ouvir opiniões e decisões fundamentais.	"Ser justo para mim é ouvir opiniões e ter empatia."
Honestidade e respeito	Valores como honestidade, lealdade e respeito como centros para a justiça.	"Ser honesto e justo na sociedade."
Relatividade do conceito	Justiça como algo relativo, dependendo das perspectivas individuais.	"Tudo é relativo; vai da essência de cada um."

As respostas concernentes ao tema da política (tabela 4) foram agrupadas e categorizadas da seguinte forma: participação cidadão, funções governamentais e desinteresse pela temática. Os dados obtidos que relacionam a cidadania a esfera da política sugerem que alguns jovens apoiem o papel ativo que pode exercer na sociedade, evidenciando o potencial de engajamento político. Esse dado reafirma a pertinência desta pesquisa que propõe não apenas um olhar crítico para a concepção de cidadania presente nos dispositivos legais, mas, também, apresenta uma proposta de formação cidadão alternativa, com base no pensamento gramsciano.

Nas respostas relacionadas as funções governamentais, é possível inferir uma ênfase nas estruturas políticas reflete uma visão mais formal e teórica da política, possivelmente influenciada pelo ensino tradicional. Por fim, o desinteresse apontado por alguns estudantes pode indicar falhas na conexão entre a política de educação e a realidade vivida pelos jovens, destacando a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas e envolventes.

Tabela 4: Compreensão de Política

Categoria	Resumo das Respostas	Exemplos
Participação Cidadã	Visto como participação nos assuntos sociais e exercício dos direitos civis.	"Ser político é participar dos assuntos do cotidiano."
Funções governamentais	Ênfase na estrutura e funções do governo em múltiplas camadas.	"Política é o conjunto de atividades relacionadas à tomada de decisões."
Desinteresse pela temática	Menção de desinteresse ou desconexão com o tema político e econômico.	"Não me interessa muito por política e economia."

Nossa última tabela apresenta um interesse por conflitos globais revela, também, uma visão ampla e conectada aos jovens com temas que ultrapassam fronteiras nacionais. Essa visão amplia a compreensão da interdependência entre países, característica fundamental da globalização, e revela um engajamento crítico em temas como política, direitos humanos e sustentabilidade. O reconhecimento de conflitos globais pode estimular debates sobre responsabilidade social e ética, abordando questões como desigualdade, justiça e direitos humanos. Esses interesses indicam que os jovens podem ser protagonistas em movimentos sociais que transcendem as fronteiras nacionais, como os relacionados às mudanças climáticas ou aos direitos dos refugiados.

A referida tabela, também, denota uma curiosidade por questões econômicas regionais e globais. Isso reflete a relevância desses temas na vida prática dos jovens e seu impacto no mercado de trabalho. A terceira categoria evidencia o interesse por eleições presidenciais indicando um desejo de compreender a dinâmica democrática. O último dado sugere a existência de uma parcela de jovens que não se sente interessada por temas políticos e econômicos, evidenciando a necessidade de estratégias educacionais para promover maior engajamento.

Tabela 5: Evento ou Processo Político e Econômico de Interesse

Categoria	Resumo das Respostas	Exemplos
-----------	----------------------	----------

Conflitos internacionais	Interesse em conflitos como Israel x Palestina e temas relacionados à bioética.	"Questões dos conflitos Israel x Palestina."
Economia regional e global	Curiosidade sobre a economia latino-americana e a participação dos EUA.	"Economia dos países latino-americanos e como os EUA participaram."
Processos eleitorais	Vontade de compreender melhor as eleições presidenciais.	"Eleições para presidência."
Desinteresse ou indefinição	Participantes que declararam desinteresse ou não souberam indicar um tema específico.	"Não me interessa muito por política e economia."

Os resultados destacam a importância de considerar a diversidade de perspectivas e experiências dos estudantes ao planejar intervenções pedagógicas. A predominância da internet como fonte de informação aponta para a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico em relação à informação digital. Além disso, o interesse por temas globais como os conflitos internacionais e a economia sublinha a relevância de uma abordagem interdisciplinar no ensino de filosofia e outras áreas correlatas.

Esta seção evidenciou a riqueza e a complexidade das opiniões dos estudantes. Tais resultados oferecem subsídios valiosos para reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam o engajamento crítico e a formação cidadã no contexto escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o papel do ensino de filosofia na formação de uma cidadania crítica, à luz da teoria de Gramsci sobre a educação, hegemonia e o papel do intelectual orgânico. Através de uma análise teórica e documental, foi possível aprofundar as discussões sobre a democracia grega, a formação cidadã e o papel crucial da filosofia na construção de uma cidadania ativa e crítica.

A investigação iniciou-se com a análise da concepção de cidadania no pensamento grego, destacando o papel da pólis como berço da democracia e da filosofia. Nesse contexto, a *paideia* emerge como um modelo de educação voltado para a formação do cidadão ideal, cuja participação na vida pública era fundamental para a perpetuação da democracia ateniense. Este modelo, embora histórico, apresenta lições valiosas sobre a educação como meio de construção da cidadania.

A seguir, a dissertação abordou as críticas à democracia grega, principalmente as formuladas por Platão, e como essas reflexões podem contribuir para uma reinterpretação da educação em tempos contemporâneos. Ao reconhecer as limitações da democracia ateniense, especialmente no que se refere à exclusão de certos grupos da participação política, foi possível abrir um espaço para pensar em uma outra cidadania, mais inclusiva e transformadora, capaz de superar as falhas do modelo liberal contemporâneo.

Com base nessa análise, a dissertação aprofundou a contribuição do ensino de filosofia para a formação cidadã, questionando o tipo de cidadania que a educação atualmente promove. Ao explorar as possibilidades oferecidas pela filosofia para uma reflexão crítica sobre os valores da democracia, o trabalho também apresentou as limitações do currículo atual, especialmente no que tange à inclusão de questões sociais e políticas relevantes para a formação dos estudantes.

Ao contextualizar a cidadania dentro da Constituição Federal de 1988, foi possível perceber ela é pautada por uma perspectiva liberal que carece de uma abordagem mais crítica e transformadora. Este estudo evidenciou a necessidade de ressignificar a educação cidadã, buscando alternativas que permitam uma participação mais efetiva dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A reflexão sobre o conceito de intelectual orgânico, desenvolvido por Gramsci, foi essencial para compreender o papel do professor de filosofia dentro da sala de aula. O professor, longe de ser um simples transmissor de conhecimento, deve se posicionar como mediador da crítica e da reflexão, engajando os alunos na construção de uma visão crítica sobre o mundo e suas estruturas. Esse papel ativo do educador, como parte de um processo de formação de cidadãos críticos, está profundamente alinhado com a proposta de educação libertadora que busca transformar as condições sociais e políticas a partir da conscientização dos indivíduos.

Em termos metodológicos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental e na construção de um produto educacional voltado para a formação cidadã. A sequência didática proposta nos apêndices A reflete a tentativa de integrar esses conceitos na prática pedagógica, oferecendo aos professores de filosofia ferramentas que podem ser aplicadas em sala de aula para fomentar a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos.

Os resultados da pesquisa apontam que, embora haja um reconhecimento da importância da filosofia no processo de formação cidadã, existem desafios significativos na implementação de uma educação que efetivamente prepare os estudantes para a vida pública. A falta de uma abordagem interdisciplinar mais profunda e a limitação do currículo atual impedem que a filosofia seja plenamente aproveitada como ferramenta de transformação social.

Em conclusão, este estudo reafirma a necessidade de uma ressignificação da educação para a cidadania, que ultrapasse os limites da formação técnica e instrumental, para englobar a formação ética, política e social. O papel do professor de filosofia é central nesse processo, atuando como mediador entre o saber filosófico e as demandas da sociedade contemporânea, contribuindo para a construção de uma cidadania crítica e participativa, capaz de enfrentar os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. Análise do uso das contribuições de Gramsci na reforma do ensino médio no RS à luz do caderno 12 do cárcere. **Revista Contraponto**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/60119>>. Acesso em: 19 maio. 2024.

ALMEIDA, E. de S. **Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, D. J. O ensino de filosofia na educação brasileira: conquistas e novos desafios. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. A. (Orgs.) **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 53-77

BARATTA, G. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072010000100003&lng=pt&nr=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84/80>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BASTOS, C. R. **Curso de Direito Econômico**. São Paulo: Celso Bastos Editora, 2003.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

BBC. Entenda o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do Facebook e o colocou na mira de autoridades. BBC, 20 mar. 2018. Disponível em:

<<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43461751>>. Acesso em: 24. jan. 2025.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: UNB, 1998.

_____. **Liberalismo e democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

BRASÃO, H. J. P.; CORREIA, P. R.; VAZ, L. R. Cadernos do Cárcere e o legado intelectual de Antonio Gramsci. **Cadernos da Fucamp**, v. 33, p. 66-75, 2024. Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3614>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 mar. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 dez. 2023.

_____. **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. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei nº 13.415, de 14 de fevereiro de 2017**. Brasília: Diário Oficial da União. 2017 b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 06 de out. 2024.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 24 nov. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2024.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BURDEAU, G. **O liberalismo**. Paris: Ed. Du Seuil, 1979.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. DOI: 10.5016/ridhv10i2.166. Disponível em: <<https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>>. Acesso em: 19 maio. 2024.

CHIARANDA, P. S. et al. Educação e contra-hegemonia: reflexões sobre os (des)caminhos da educação emancipadora/libertadora no contexto contemporâneo. **Avesso do Avesso**, v. 14, n. 14, Edição Especial: I Encontro Regional de Educação, 2016. Disponível em: <https://feata.edu.br/revista-avesso-do-avesso/revista-avesso-do-avesso-v14-especial/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Kids Online Brasil 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CORDEIRO, N. **A Invenção da Filosofia**. Tradução: Eduardo Wolf. São Paulo: Odysseus, 2011.

COSPITO, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.) **Dicionário gramsciano** (1926-1937). Tradução: Ana Maria Chiarini et al. São Paulo: Boitempo, 2017, p.365-368.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 9, mar. 1979.

_____. **Cultura e sociedade no Brasil**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 145-165, set. 1997.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

DIAS, E. F. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

DE OLIVEIRA, A. M.; DA SILVA, M. R. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14343, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14343. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>>. Acesso em: 6 out. 2024.

DUROZOI, G.; ROUSSEAL, A. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FÁVERO, A. A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. CEDES**, Campinas, v.24, n.64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>>. Acesso em: 6 out. 2024.

FINLEY, M. I. **Os Gregos Antigos**. Tradução: José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Editora 70, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.p. 69-90.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GALLO, Sívlio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2014.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUARINELLO, N. L. Cidades-Estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B., (orgs.). **A história da cidadania**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-47.

GUIDO, H.; GALLO, S. D. de O.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G (Orgs.). **Ensinar filosofia**. Vol. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013, cap. 7, p. 105-128.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Caderno 1 (XVI) – 1929-1930: primeiro caderno**. Tradução: Rocco Lacorte, Alex Calheiros e Lucas Moura Vieira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

_____. **Cadernos do Cárcere: Caderno 11 (XVIII) – 1932-1933: introdução ao estudo da filosofia**. Tradução: Giovanni Semeraro e Rodrigo Lima. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

_____. **Cadernos do Cárcere: Caderno 17 (IV) – 1933-1935: miscelânea**. Tradução: Maria Margarida Machado. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. 15. ed. Rio de Janeiro, Brasileira, 2023.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Vol. 3. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Vol. 4. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução: Luiz Sérgio Henriques. Coedição: Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, D. S. A filosofia e seu ensino: caminhos para a interdisciplinaridade. **Revista Cacto Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade** [online] 2024, v. 4. Disponível em: <<https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/975>>. Acesso em: 06 out. 2024.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. **Metodologia da pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Resultados do universo**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 24 jan. 2025.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAKATOS, E. M. MARONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LA PORTA, L. Consenso. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.) **Dicionário gramsciano** (1926-1937). Tradução: Ana Maria Chiarini et al. São Paulo: Boitempo, 2017, p.141-144.

LE BON, G. **Psicologia das Massas**. Niterói: Teodoro, 2013.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUQUE, L. S. **Oficinas de Filosofia como espaço de construção da cidadania**: o envolvimento de jovens do ensino médio para a práxis. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MACPHERSON, C. B. **Teoria política do individualismo possessivo de Hobbes até Locke**. Tradução: Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e Status**. Tradução: Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Tradução: José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio**: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense. (Dissertação de Mestrado). UFPR, Curitiba, 2018

MOSCA, G. A classe dirigente. In: SOUZA, A. (Org.). **Sociologia política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966. p. 51- 69.

OLIVEIRA DE BRITO, E. O ensino de Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC-EM. **Fundamento**, n. 18, p. 1-23, 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, E. A. B. de; RAMOS JÚNIOR, G. L. O estado liberal, o estado social e suas influências na constituição econômica brasileira de 1988. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, ano 5, n. 5, p. 501-527, 2019. Disponível em: <<https://www.cidp.pt/publicacao/revista-juridica-lusobrasileira-ano-5-2019-n-5/>>. Acesso em: 07. jan. 2025

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Fatos, não mentiras: Construindo confiança pública em um mundo de desinformação**. Paris: OCDE, 2024. Disponível em: <[https://one.oecd.org/document/DSTI/DPC/DEMA\(2024\)4/FINAL/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DSTI/DPC/DEMA(2024)4/FINAL/en/pdf)>. Acesso em: 24. jan. 2025.

PARETO, V. As elites e o uso da força na sociedade. In: SOUZA, A. (Org.). **Sociologia política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966. p. 70-88.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

_____. **A República**. Tradução: Enrico Corvisieri. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

_____. **A República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. **Górgias**. Tradução: José Cavalcante de Souza. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.) **História da Cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento política e filosofia**. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. O dissenso. In: NOVAES, A. (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367-382.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, R. L.; SOLANO, C. H.; AMBRÓSIO, I. R.; SILVA, A. C. B.; OLIVEIRA, R. B. de. Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 108–122, 2015. Disponível em: <<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3245>>. Acesso em: 4 jan. 2025.

RUSSELL, B. **História da filosofia ocidental**. Tradução: Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: Filosofia pagã antiga**. 3. ed. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo. Paulus. 2007.

_____. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013, p.13-59.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 31ª ed. Campinas: Autores Associados, 1986.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, P. S. da; REGUVICH, C. Participação política dos jovens candidatos entre 16 e 17 anos nas eleições brasileiras: uma análise dos municípios da Nova Alta Paulista durante o período entre 2010 a 2022. **Revista Interfaces**, v. 11, 2023. Disponível em: <<https://publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/1/article/view/132>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVEIRA, R. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 18 abr. 2013.

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, R. D. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

STAUFFER, A. de B.; RODRIGUES, R. L. Marxismo, cidadania e educação. In: BANNELL, R. I.; PRATA, R. V.; FENERICH, C. (Orgs.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 179-209.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Dados de Identificação	
Instituição:	
Professor(a):	
Disciplina:	
Turma:	
Período:	
Tempo de duração da aula:	
Tema: A Formação da Consciência Crítica e o Papel da Mídia	
Objetivo geral	
Promover uma análise crítica sobre como a mídia influencia a percepção da realidade, destacando seu impacto na formação da opinião pública e na democracia.	
Objetivos específicos	
<input type="checkbox"/> Desenvolver habilidades para a percepção de informações enviesadas ou manipuladas;	
<input type="checkbox"/> Identificar as principais fontes de informação utilizadas pelos alunos e refletir sobre sua influência na percepção da realidade;	
<input type="checkbox"/> Analisar criticamente o papel da mídia na formação da opinião pública e na construção de hegemonias culturais;	
<input type="checkbox"/> Compreender o conceito de hegemonia cultural segundo Antonio Gramsci e aplicá-lo à análise das narrativas midiáticas;	
<input type="checkbox"/> Produzir campanhas educativas que promovam a leitura crítica da mídia e a conscientização sobre o consumo de informações.	
Conteúdo	
<input type="checkbox"/> Democracia e cidadania	
<input type="checkbox"/> O conceito de hegemonia	

Recursos didáticos

- Quadro e pincéis.
- Projetor multimídia (Datashow).
- Caixa de som portátil.
- Notebook.
- Acesso à internet para reprodução de vídeos e materiais.

Desenvolvimento da aula

SENSIBILIZAÇÃO

1ª Etapa (10 minutos)

Inicie a aula solicitando aos alunos(as) que coloquem as carteiras em forma de um círculo. Pergunte: "Como vocês ficam sabendo das notícias em geral?" Procure ouvir as diferentes respostas, e pergunte, também, se eles assistem telejornal, se ouvem rádio ou leem jornais ou revistas para se informar. Provavelmente a maioria dos jovens ficam sabendo sobre os acontecimentos pela internet, então procure saber sobre suas preferências. Questione: "Quais os principais assuntos lhe interessam?" Política, economia, moda, mundo dos famosos ou esporte? Essa primeira sondagem tem como objetivo deixá-los mais à vontade para participarem. Porém, se eles estiverem relutantes em responder, então responda essas perguntas.

Agora procure fazer com eles debatam, a partir da seguinte pergunta: "Você acha que todas as notícias são apresentadas de forma neutra? Por quê?" Observe atentamente as respostas dos alunos e incentive para que todos participem.

PROBLEMATIZAÇÃO

2ª Etapa (10 minutos)

Após a etapa de sensibilização, passaremos agora a problematização. Projete por meio de um Datashow imagens de uma determinada notícia sendo abordada por ângulos diferentes. Por exemplo, selecionamos uma notícia da revista eletrônica *ISTOÉ* com a seguinte manchete: "Ato na Paulista defende acesso a medicamentos

e tratamento para doenças raras.” (link: <https://istoe.com.br/ato-na-paulista-defende-acesso-a-medicamentos-e-tratamento-para-doencas-raras/>) Já no site de notícias G1 a mesma notícia foi veiculada de uma outra maneira: “Ato na Av. Paulista pede fornecimento de remédios de alto custo.” (<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/10/ato-na-av-paulista-pede-fornecimento-de-remedios-de-alto-custo.html>)

Peça que os alunos expliquem qual a diferença entre a forma de abordagem das duas matérias. Instigue os alunos a refletirem sobre as possíveis intencionalidades dos veículos de comunicação ao transmitirem essa informação dessa maneira.

INVESTIGAÇÃO

3ª Etapa (25 minutos)

Introduza o conceito de hegemonia de Gramsci e como ele se aplica ao controle da mídia (Consulte a bibliografia sugerida ao final desta sequência). A hegemonia, para Gramsci, é o domínio de uma classe social que se baseia não apenas no controle econômico e político, mas também no controle ideológico e cultural.

Esse controle ocorre por meio da construção de consenso nas esferas da sociedade civil, como a educação, os meios de comunicação, a religião e a cultura. Retome o exemplo utilizado anteriormente das manchetes para juntamente com os alunos identificar a ideologia que está implícita na manchete: “Ato na Av. Paulista pede fornecimento de remédios de alto custo.” Verifique se após a exposição do pensamento de Gramsci sobre hegemonia e consenso os alunos conseguem relacionar a referida manchete com o pensamento liberal. Discuta o caráter problemático da perspectiva de quem encara reivindicação por medicamentos como um gasto, reduzindo necessidades humanas a meras questões de ordem econômica. O discurso de que “cortes nos gastos públicos são necessários” é amplamente difundido por meios de comunicação, mas raramente se discute quem é mais impactado por esses cortes (as populações vulneráveis).

Agora apresente outros exemplos, mas dessa vez exemplos práticos e casos célebres que ilustram como a mídia influenciou mudanças importantes na sociedade brasileira. Por exemplo, a cobertura massiva sobre o escândalo de corrupção e, posteriormente, a operação lava-jato gerou indignação pública e mobilizou discussões sobre ética na política. Isso influenciou mudanças no cenário político, como a eleição de candidatos com discursos anticorrupção. Após esses acontecimentos os brasileiros, de um modo geral, passaram a conhecer os nomes dos Ministros do Supremo Tribunal Federal.

Evidencie por meio desses exemplos o impacto que os meios de comunicação possuem e seu caráter hegemônico, bem como os mecanismos e estratégias utilizadas pela classe dominante para estabelecer o consenso.

CONCEITUAÇÃO

4ª Etapa (15 minutos)

Nesta etapa os alunos devem colocar em prática aquilo que eles aprenderam. A atividade que eles deverão fazer será criar uma postagem para redes sociais (Instagram, Twitter ou TikTok) sobre como identificar e questionar informações enviesadas na mídia.

A postagem pode ser um texto, um carrossel de imagens, um vídeo curto ou um meme.

Após a atividade procure verificar o que os alunos postaram e peça para que eles expliquem ou justifiquem suas postagens.

Avaliação

A avaliação será formativa e somativa, considerando a participação dos alunos nas discussões e atividades propostas, bem como a qualidade das produções realizadas. Ao avaliar, também, leve em consideração a criatividade e a capacidade persuasiva da postagem.

Bibliografia

BUCCI, Eugênio. **A forma bruta dos protestos**: Das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Zahar, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, John Brookshire; BRANDÃO, Wagner de Oliveira; AVRITZER, Leonardo. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**SEÇÃO I – QUESTÕES OBJETIVAS**

O presente formulário encontra-se dividido em duas seções, cada uma contendo 05 perguntas. Lembre-se que você é livre para responder somente aquilo que julgar conveniente. Não é necessário a sua identificação, como forma de resguardar o sigilo das informações prestadas.

1) Qual seu gênero?

a) F

b) M

c) Outro: _____

2) Qual sua idade?

a) 15 ou menos

b) 16

c) 17

d) 18 ou mais

3) Normalmente, como você fica sabendo das notícias em geral? (Pode ser assinalada mais de uma alternativa.)

a) () Você assiste na televisão.

b) () Você ouve no rádio.

c) () Você lê em jornais e revistas impressos.

d) () Você lê, assisti, ouve na internet.

4) Em relação a assuntos de atualidade política e econômica, por qual(ais) dos temas abaixo você mais se interessa?

a) () Política regional.

b) () Política nacional.

c) () Economia regional.

d) () Economia internacional.

5) Você costuma conversar com os colegas e amigos sobre atualidades relativas a quaisquer dos assunto da questão anterior?

a) () Sempre.

b) () Às vezes.

c) () Nunca.

SEÇÃO II – QUESTÕES SUBJETIVAS

1) O que você pensa sobre o seu futuro? Qual sua profissão do futuro? Como você se sente sobre a expectativa das pessoas sobre você?

2) O que é a vida e qual o propósito da existência humana para você?

3) O que é ser justo para você?

4) O que é política?

5) Há algum evento ou processo político e econômico a respeito do qual você gostaria de saber mais? Qual?
