UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

LINEKER SAMPAIO LUQUE

OFICINAS DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: O ENVOLVIMENTO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO PARA A PRÁXIS

FORTALEZA
2020

LINEKER SAMPAIO LUQUE

OFICINAS DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: O ENVOLVIMENTO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO PARA A PRÁXIS

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L96o Luque, Lineker Sampaio.
Oficinas de filosofia como espaço de construção da cidadania : o envolvimento de jovens do ensino médio para a práxis / Lineker Sampaio Luque. – 2020.
159 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Filosofia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia.

1. Ensino de Filosofia. 2. Cidadania. 3. Práxis. 4. Escola. 5. Oficinas. I. Título.

CDD 100

LINEKER SAMPAIO LUQUE

OFICINAS DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: O ENVOLVIMENTO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO PARA A PRÁXIS

Dissertação apresentada ao programa pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 09/11/2020

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

_____

Prof. Dr. Daniel Pansarelli
Universidade Federal do ABC (UFABC)

_____

Prof. Dr. Ricardo George Araújo Silva
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

À minha amada mãe, Irismar.

Às minhas queridas irmãs, Lidia e Livia.

A todos meus professores e orientador do mestrado profissional em Filosofia da UFC.

Aos colegas professores e gestores das Escolas de Ensino Médio CEJA Adelino Alcântara, Dr. Gentil Barreira e Júlia Alves Pessoa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha amada mãe, por toda dedicação, esforço, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Aos professores do PROF-FILO, pela imensurável bagagem filosófica e de vida partilhada. Aos meus colegas professores das escolas que trabalhei e aos estudantes do Ensino Médio, pela oportunidade de aprendermos juntos um pouco mais do poder transformador que a Filosofia nos proporciona.

O meu muito obrigado!

“Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido.” (GRAMSCI, 2011, p.59).

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a analisar as contribuições do ensino de filosofia na formação de jovens do ensino médio e, especificamente, apontar algumas características sobre seu papel no contexto escolar na construção de uma cidadania da práxis, entendida não como um conceito unívoco, mas em construção, merecendo constante aprofundamento, debate, reflexão crítica, engajamento e atuação. Para tal, optou-se inicialmente em situar a disciplina de filosofia por meio da discussão sobre a atual problemática acerca do lugar que lhe é dado no Ensino Médio a partir de marcos históricos documentais recentes na política educacional brasileira, bem como sua relação com a formação e o preparo para a cidadania. Procuramos demonstrar que tais políticas se por um lado apresentam várias limitações e perigos, posto que se baseiam em concepções limitadas, mercadológicas, liberais, individualistas, de supervalorização de determinadas componentes em detrimento de outros, por outro lado, é terreno fértil de possibilidades para reflexão, aprofundamento, posicionamento e ações frente a realidade posta, onde a filosofia constitui-se como aquela com um papel importante a contribuir nesse cenário. Buscamos estabelecer uma oposição a esta concepção de cidadania e apresentar outra possível a partir das contribuições do filósofo italiano Antonio Gramsci, com a correlação entre ensino de filosofia, cidadania e práxis, que nos permita acreditar numa escola verdadeiramente democrática que seja capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e partícipes. Nos baseamos ainda como inspiração de metodologias filosóficas na escola em Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, Evandro Ghedin e Renê Trentin Silveira, renomados e importantes comentadores na reflexão sobre o ensino de filosofia. Por fim, a partir da perspectiva gramsciana de cidadania e demais contribuições das metodologias filosóficas, foram realizadas oficinas na pesquisa-ação e aplicados questionários para a análise dos resultados. A prática foi destacada pela escuta, o diálogo, a construção de saberes e a disposição das jovens em conversar sobre aquilo que lhes dizem respeito: sua vida, o mundo. O ensino de Filosofia, aqui defendido, pode contribuir para o preparo do jovem do ensino médio em vista dessa formação cidadã, o qual, dentro da escola, deve contar com a importante participação do professor nesse processo, que se destaca como o profissional melhor indicado para mediar tais conhecimentos, oferecendo meios para que os estudantes se percebam enquanto sujeitos históricos capazes de pensar, se posicionar e agir sobre a realidade de modo autônomo, responsável e crítico, sem aceitar passivamente os ditos e mandos sobre aquilo que são ou que poderiam ser.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Escola. Política. Oficinas. Cidadania. Práxis.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the contributions of philosophy teaching in the formation of high school youth and, specifically, to point out some characteristics about their role in the school context in the construction of a praxis citizenship, understood not as a univocal concept, but in terms of construction, deserving constant deepening, debate, reflection, engagement and performance. To this end, it was initially chosen to situate the discipline of philosophy by discussing the current issue regarding the place it is given in high school from recent documentary historical milestones in Brazilian educational policy, as well as its relationship with education and preparing for citizenship. We try to demonstrate that such policies present on the one hand several limitations and dangers, since they are based on limited, market, liberal, individualistic conceptions, of overvaluing certain components to the detriment of others, on the other hand, it is fertile ground of possibilities for reflection , deepening, positioning and actions in the face of the reality, where philosophy is constituted as the one with an important role to contribute in this scenario. We seek to establish an opposition to this notion of citizenship and present a possible one based on the contributions of the Italian philosopher Antonio Gramsci, with the correlation between teaching philosophy, citizenship and praxis, which allows us to believe in a truly democratic school that is capable of forming critical citizens , freelancers and participants. We also draw on the inspiration of philosophical methodologies at school in Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, Evandro Ghedin and Renê Trentin Silveira, renowned and important commentators in the reflection on the teaching of philosophy. Finally, based on the Gramscian notion of citizenship and other contributions of philosophical methodologies, workshops on action research were carried out and questionnaires were applied to analyze the results.The practice was highlighted by listening, dialogue, building knowledge and the young girls' willingness to talk about what concerns them: their life, the world. The teaching of Philosophy, defended in our work, can contribute to the preparation of young people from high school in view of this citizen formation, who, within the school, must have the important participation of the teacher in this process, which stands out as the professional best suited to mediate such knowledge, offering means for students to perceive themselves as historical subjects capable of thinking, positioning and acting on reality in an autonomous, responsible and critical way, without passively accepting the sayings and commands about what they are or what they are could be.

Keywords: Philosophy teaching. School. Politics. Workshops. Citizenship. Praxis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de escolas por oferta de etapa de ensino- Brasil-2019..... 38
Gráfico 2 - Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio-Ceará-2019 48
Gráfico 3 - Sobre a compreensão do termo práxis e sua relação com a cidadania (pré-intervenção)..... 127
Gráfico 4 - Sobre a compreensão do termo práxis e sua relação com a cidadania (pós-intervenção)..... 128
Gráfico 5 - Sobre o ensino de filosofia na escola contribuir na formação da cidadania (pré-intervenção)..... 132
Gráfico 6 - Sobre o ensino de filosofia na escola contribuir na formação da cidadania (pós-intervenção)..... 133
Gráfico 7 - Sobre o grau de comprometimento, posicionamento e atitude em vista da transformação da sua realidade (pré-intervenção)..... 134
Gráfico 8 - Sobre o grau de comprometimento, posicionamento e atitude em vista da transformação da sua realidade (pós-intervenção)..... 135
Gráfico 9- Sobre a importância de debater coletivamente na construção do conhecimento e posicionamento político (pré-intervenção)..... 136
Gráfico 10- Sobre a importância de debater coletivamente na construção do conhecimento e posicionamento político (pós-intervenção)..... 137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 REFLEXÕES ACERCA DO CONTEXTO ATUAL DA FILOSOFIA E CIDADANIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS..... 17

2.1 A cidadania no texto constitucional 17

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Reforma do Ensino Médio.. 20

2.3 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e o Ensino da Filosofia..... 37

2.4 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio e a Filosofia: quo vadis..... 44

3 FILOSOFIA, ESCOLA E CIDADANIA NUMA PERSPECTIVA DA PRÁXIS.. 59

3.1 A importância do Ensino de Filosofia e seu sentido na prática educativa..... 59

3.2 Reflexões acerca do(s) conceito(s) de cidadania..... 63

3.3 O Ensino de Filosofia e a práxis cidadã na perspectiva gramsciana..... 75

3.4 O papel da Escola (unitária) na formação da cidadania da práxis..... 81

4 PENSANDO A RELAÇÃO ENSINO DA FILOSOFIA E CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO PARA A PRÁXIS..... 98

4.1 Ensino de Filosofia remoto: desafios da formação cidadã em tempos de pandemia..... 99

4.2 Organização e desenvolvimento..... 103

4.3 Oficinas de filosofia como espaço de construção da cidadania: o envolvimento de jovens do ensino médio para a práxis..... 105

4.3.1 Perfil dos estudantes..... 105

4.3.2 Primeiro momento (aproximação do conceito cidadania)..... 107

4.3.3 Segundo momento (aprofundamento do tema)..... 109

4.3.4 Terceiro momento (debate e construção do conhecimento)..... 112

4.3.5 Quarto momento (práxis virtual)..... 116

4.3.6 Análise do questionário pré e pós-intervenção..... 119

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145

REFERÊNCIAS 148

APÊNDICE A- PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES..... 155

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES NA PESQUISA..... 157
ANEXO A– TEXTO UTILIZADO NA OFICINA (SEGUNDO MOMENTO)..... 158

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aqui apresentada considera as possíveis contribuições do Ensino da Filosofia para o desenvolvimento de uma práxis cidadã em jovens do Ensino Médio, explicitando um ensino filosófico em sua característica intrínseca de oposição ao estabelecido, acabado e único, por meio de um reconhecimento da história e dos fatos, que por sua vez, implica num posicionamento político dos indivíduos. Política aqui não concebida em um sentido estritamente partidário, mas algo maior, social, coletivo onde as pessoas se relacionam dentro de um determinado contexto.

A escolha do objeto da pesquisa se deve principalmente ao fato, no atual contexto, da concepção de cidadania e cidadão ter sido frequentemente exercida de modo mais conservador, por vezes autoritária, ideológico, homogêneo, excludente e retrógrada. E é justamente pelo seu exercício, de determinada concepção de cidadania, que cada um passa a agir conforme sua compreensão, que tal temática, bastante complexa, merece ser amplamente discutida, questionada e criticada, uma vez que na realidade social que vivemos muitos são excluídos do acesso ao conhecimento, da cultura e de seus direitos.

Para discutir as características da cidadania na atualidade e propor algumas possibilidades, a pesquisa partirá da educação, especificamente das formas como a atual legislação educacional vem considerando a cidadania, bem como o papel do ensino da Filosofia nessa formação.

Nesse viés, buscando ultrapassar a visão estritamente formal, abstrata de cidadania que se apregoa, propõe-se o desenvolvimento de um tipo de cidadania que possibilite a todos os estudantes discutir, problematizar e atuar a partir da concepção do filósofo italiano Antonio Gramsci em sua expressão “quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido”. (GRAMSCI, 2011, p. 59). Esse tipo de cidadania defendida em vista da emancipação visa estimular a formação do sujeito autônomo, da consciência crítica, do pensar como embate entre realidade e conceito, o fortalecimento da capacidade de resistir a todas as formas de dominação, desigualdades, injustiças e da não conformação do absoluto, mas a promoção do processo contínuo de (re)avaliação da verdade. A educação configura-se, portanto, como a promotora desse tipo formação, sendo a escola um dos espaços de resistência contra a opressão e visão unilateral da formação das pessoas, onde tal experiência possibilite a emancipação humana concretizada na práxis cidadã que vise a transformação.

Por vezes a expressão *transformação*, tão evocado ao longo dos tempos, tem se desgastado e distanciado de seu real sentido pelos estudiosos, em especial nos estudantes, onde na atual conjuntura marcada pela dominação, opressão, aniquilação da autonomia e da subjetividade não se consegue estabelecer relações distinguíveis do processo de transformação, o do antes, o agora e o depois. De fato, os estudantes carecem dessa formação que leve à consciência crítica, a emancipação, o posicionamento político-cidadão e da práxis em favor da negação das arbitrariedades mutiladoras dos indivíduos. Até que ponto o ensino da filosofia contribui para essa formação?

Uma ou possíveis respostas serão construídas no decorrer do trabalho dissertativo, cujo objetivo central consiste em analisar as contribuições do Ensino da Filosofia para o desenvolvimento de uma práxis cidadã em jovens do Ensino Médio, especificamente, consiste em apontar algumas características sobre o papel do ensino da Filosofia na construção da cidadania no contexto escolar, entendida não como um conceito unívoco, mas em construção, merecendo constante debate. Buscaremos estabelecer uma relação de cidadania com práxis, que permita o pensar, bem como o posicionamento, acreditando numa possível mudança. Diante disso, admite-se como problema central, acerca da formação desses estudantes: é possível uma formação cidadã numa perspectiva da práxis, possibilitada pelo ensino de filosofia, tendo em vista a predominância do caráter adaptativo e dimensão passiva e conformadora que se apregoa na sociedade capitalista e nos espaços escolares? Para dirigir nossa pesquisa, no âmbito dessa problemática, admite-se um processo educativo que tenha como premissa conceituar, refletir, problematizar, estabelecer compromissos e agir no impedimento da perpetuação da heteronomia e subordinação. A filosofia pode e deve contribuir nesse sentido.

O trabalho está disposto em três partes para a um melhor entendimento. A primeira parte intitulada *Reflexões acerca do atual contexto do ensino de filosofia e cidadania nos documentos oficiais*, e subseções, é dedicada a análise, discussão e reflexão do texto constitucional nesse bojo, a atual problemática acerca do lugar que é dado para a Filosofia no Ensino Médio e sua relação com a cidadania a partir de dois marcos históricos documentais recentes na política educacional brasileira, quais sejam: a Reforma do Ensino Médio na lei nº 13.415 aprovada em 2017, no qual altera a Lei de Diretrizes e Bases substituindo a ideia de obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio para a expressão *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e *filosofia* (Art. 35-A, § 2°, grifo nosso); e o enfoque superficial, *minimalista*[1] e vago, que é dado à Filosofia por meio da Base Nacional Comum Curricular

[1] Comentário de um dos elaboradores da proposta da BNCC Filosofia: "Salta aos olhos a formulação *minimalista* do documento entregue à consulta pública. São apenas doze objetivos de aprendizagem propostos para os três anos

(BNCC-EM), documento que visa o estabelecimento e a estruturação do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, que norteia os currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino em todo o Brasil.

Estes dois acontecimentos trazem preocupação e atingem diretamente o ensino da Filosofia no nível médio, já que segundo a própria lei a mesma perde o *status* de disciplina obrigatória anteriormente estabelecido pela Lei 11.684/08[2]. Assim, ainda são desconhecidos os rumos nos quais a disciplina de Filosofia será integrada à nova organização curricular da Educação Básica no nível médio, até mesmo pelo caráter unilateral, linear e impositivo da reforma via Medida Provisória (MP 746/2016), ignorando possíveis contribuições e vozes dos atores envolvidos, dentre eles, professores, especialistas, alunos e comunidade. Com efeito, tal postura traz consigo várias inseguranças, especificamente aos profissionais de filosofia, além das dúvidas sobre o futuro, quais serão as pretensões dos governos nas diferentes esferas e os rumos que serão dados à educação como um todo.

A questão sobre a contribuição e o papel da filosofia na formação dos jovens no Ensino Médio é relevante, urgente e necessária, merecendo respostas claras e diretas. Isto não quer dizer que a resposta seja simples. Agindo dessa forma, corremos o risco de assumir uma posição de entendimento de um currículo como um conjunto de conteúdos pré-estabelecidos que devem ser transmitidos para os alunos, sem nenhuma relação com sua realidade ou qualquer possibilidade de reflexão. A questão fundamental parece não ser qual conteúdo deva ser ministrado, mas está justamente em oferecer aos estudantes meios de buscar respostas e soluções para os problemas. Neste cenário, juntamente com as disciplinas coirmãs, a citar, história, sociologia, geografia, literatura e artes, a filosofia se insere no rol das que melhor podem cumprir esse projeto de formação da consciência crítica dos estudantes.

A Filosofia possui essa característica por excelência de crítica ao estabelecido, além de estar disposta a debater os mais variados temas. E este modo de ensino instiga os estudantes a uma visão mais ampla e elaborada sobre o mundo, numa perspectiva concebida como reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas existentes na realidade (SAVIANI, 2009) fazendo com que estes tenham um olhar mais global sobre sua formação e se percebam

---

do Ensino Médio, número substancialmente menor que o de qualquer dos outros componentes da Base [...]" (LYRA, p. 3). Disponível em: < http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/a-proposta-da-filosofia-na-bncc/> Acesso em: 09 de jun. 2020.

[2] A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

enquanto cidadãos autônomos, críticos, atuantes e partícipes, refletindo constantemente sobre seu agir e procuram transformar a sociedade.

Tenhamos o cuidado aqui de que quando colocamos a culpa na sociedade como a causadora dos problemas na contemporaneidade, essa noção ampla pode dar a falsa impressão de nivelamento de todos, é importante que se crie uma identidade que vise a "simultânea compreensão de si mesmo e reconhecimento do outro como outros de si mesmo" (PERINE, 2007), nos diferenciando e tornando pessoas que possam como dissera Freire (1999): transformar o mundo.

Num segundo momento, na seção *Ensino de filosofia como instrumento de formação cidadã,* buscaremos analisar e discutir a relação do ensino da Filosofia com a formação dos jovens no ensino médio tendo em vista uma formação cidadã que possibilite problematizar, refletir e agir autonomamente. Tal compreensão de cidadania defendida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual elegemos como um dos fundamentos teóricos da nossa pesquisa, não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres previstos no documento constitucional, muito menos à aquisição de competências e habilidades técnicas para o ingresso no mercado de trabalho. Este modelo de cidadania pragmática, liberal, burguesa, ainda que tenham pontos a serem considerados e terem seu valor, não é salutar ser reproduzido sem que haja qualquer questionamento à ordem estabelecida. Se propõe aqui trazer a concepção de cidadania onde "[...] cada cidadão possa tornar-se governante" (GRAMSCI, 2001), onde esses mesmos direitos, deveres e valores e a própria concepção de cidadania derivada destes, estejam num contínuo processo de avaliação e reavaliação, e a Filosofia pelo seu caráter crítico, histórico e reflexivo possa em sua presença nas escolas oportunizar ao estudantes uma formação em vista da cidadania que mais se aproxime de uma vivência engajada, protagonista, e transformadora de uma sociedade tão desigual, injusta e excludente e assim se tornem governantes.

É imperativo refletir sobre essa concepção de cidadania aliada ao Ensino da Filosofia no ambiente escolar no contexto atual, uma vez que a escola se constitui um local privilegiado, não o único, para a discussão, elaboração e compreensão de tão pertinente assunto, possível na disciplina de filosofia enquanto indicadora de um tipo de cidadania que seja capaz de agir para transformar.

Deveras, um ensino em vista de uma formação cidadã por si só não se constitui como algo singular da Filosofia, mas enquanto disciplina da Educação Básica, pode contribuir ao jovem, de modo específico, proporcionando meios para reflexão ativa, criativa, autônoma e problematizadora do conceito, relacionando aos textos e conteúdos estritamente filosóficos à

sua realidade (GALLO *apud* OLIVEIRA, 2007, p.75). O Ensino de Filosofia oportuniza aos jovens a ter uma experiência transformadora do pensamento (KOHAN apud OLIVEIRA, 2007, p.75). Busca dar soluções às mais variadas problemáticas, tendo como exemplo grandes filósofos no decorrer da história (SAVIANI apud OLIVEIRA, 2007, p.76). É questionadora por excelência do estabelecido. Dá valor a todas a dimensões do ser humano, dentre eles, a cidadania, buscando entender o que, o por que, e como das coisas e atuar em vista de uma mudança. Em suma, entendida uma cidadania enquanto práxis transformadora, é claro que a Filosofia tem muito a contribuir nessa formação.

Mas qual estratégia utilizar? De que modo as aulas de Filosofia podem ser prazerosas e ao mesmo tempo instigadoras ao pensamento autônomo e agir crítico? Como proporcionar uma atmosfera nas aulas de liberdade do pensamento, de expressão das ideias e questionamentos, do diálogo, com o gradativo amadurecimento da autonomia dos estudantes? É possível que o ensino de Filosofia contribua na formação dos jovens para uma práxis cidadã?

Várias são as questões que se apresentam. Cabe-nos agora a discussão e reflexão sobre quais seriam os possíveis caminhos que o ensino da Filosofia no nível médio poderia seguir, necessitando agora ainda mais que o professor repense o modo e a forma de ensinar, principalmente no que se refere a metodologias diante da flexibilização curricular presente na BNCC quando diz: “Os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 471).

Ora, a BNCC com a ideia de flexibilização curricular, na qual apresenta o limite de 1600 horas a serem ministradas, que ao ser dividida nos três anos do ensino médio e pelos 200 dias letivos anuais previsto em lei, determina que as instituições de ensino dediquem, obrigatoriamente, apenas 15 horas semanais para a BNCC a serem divididas com todos os componentes que compõem este nível de ensino.

Surge uma nova oportunidade na parte flexível do currículo na BNCC, em especial nas escolas integrais, com no mínimo 4 horas-aula a mais por dia que podem ser dedicadas ao aprofundamento de conhecimentos filosóficos de acordo com o contexto dos alunos que antes devido ao tempo não seria possível.

Nesse sentido, apresentaremos na última parte da pesquisa denominada *Relação ensino da filosofia e cidadania numa perspectiva de formação de jovens do ensino médio para a práxis*, uma proposta metodológica de pesquisa-ação com a utilização de tecnologia digitais

para a realização de oficinas de filosofia via *Google Meet*[3], devido ao atual contexto de pandemia COVID-19, numa perspectiva de cidadania da práxis, e aplicação de questionários em formato eletrônico pré e pós-intervenção via link pelo *Google Forms*[4], para avaliar os resultados. A partir dos dados coletados nos questionários e outras que porventura poderão surgir, será observado a recorrência ou não das opiniões dos alunos, percebidas nos questionários, bem como a análise sistemática dos resultados por meio da tabulação dos dados e discussão.

Destacamos aqui que o projeto de pesquisa foi previamente apresentado ao diretor da escola, com sua devida ciência do trabalho a ser desenvolvido e autorização. Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP-UFC) através da Plataforma Brasil, sendo aprovada. Foram disponibilizados aos estudantes os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a fim de esclarecer os objetivos, os benefícios sociais da pesquisa, alertar dos possíveis riscos e firmar o compromisso da pesquisa com o sigilo das informações, bem como o respeito as determinações do Comitê em conformidade com as Resoluções 466/12 e 210/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A escolha da metodologia é corroborada com a concepção de Vieira, Rizotto, Carleto e Gonçalves (2002), ao dizer que as oficinas pedagógicas constituem-se um "espaço de dialogicidade, de criticidade e de criatividade" e Thiollent (1985), entendendo que a *metodologia da pesquisa-ação*, tanto o pesquisador quanto os participantes estão envolvidos conjuntamente. O pesquisador (professor) sai da posição de mero observador e torna-se parte integrante e ativa da pesquisa. E juntos pesquisador/pesquisado se encaminham para uma nova realidade educacional. E ainda:

> é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Acerca da relação aprendizagem e novas tecnologias, Demo (2011) se posiciona favoravelmente às múltiplas oportunidades de aprendizagem que os estudantes podem obter nesses ambientes mediados pelas tecnologias digitais e professores, oportunizando momentos

---

[3] Google meet é um recurso de videoconferência disponibilizado para usuários, empresas, escolas e outras organizações, com reuniões com até 250 participantes internos ou externos e transmissão ao vivo para até 100 mil espectadores em um domínio. Disponível em: < https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/>. Acesso em 09 fev. 2020.

[4] O Formulário Google é um recurso digital gratuito para coleta de dados, armazenado na nuvem e que pode ser acessado de qualquer lugar e a qualquer tempo. É uma ferramenta de criação de questionários, com questões de vários formatos e com recursos de personalização. Assim, possibilita a criação de instrumentos avaliativos flexíveis e automatiza a coleta por meio de planilhas e manipulação dos dados. (BARD et al., 2017, p.3)

centrados nos alunos, flexíveis, de forma motivadora e capazes de sustentar processos de autoria e autonomia.

Enfim, vale salientar que, nossa pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto sobre a temática das contribuições do ensino da filosofia e seu papel na formação de uma cidadania participativa e engajada. A principal finalidade foi, sobretudo, refletir, discutir e vislumbrar uma possível alternativa em que o ensino da Filosofia possa oferecer meios formativos para uma cidadania, mais atuante e comprometida com a realidade, num constante processo que nunca acabará, pois acreditamos que sempre podemos participar ativamente em vista de uma sociedade melhor para todos.

2 REFLEXÕES ACERCA DO CONTEXTO ATUAL DA FILOSOFIA E CIDADANIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Pretendemos no decorrer desse capítulo discutir sobre o modo como o tema da cidadania é abordado e desenvolvido a partir dos documentos oficiais, inicialmente na Constituição Federal (CF/1988), por meio da Reforma Educacional do Nível Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação[5] (LDB), na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e suas implicações para a Filosofia, sua relação com a formação cidadã e, por fim, traçar algumas perspectivas diante deste cenário. Essa abordagem inicial se faz necessária para compreender a realidade educacional brasileira e quais são as intenções do Estado em relação a Filosofia, a formação dos estudantes, para posteriormente, entrarmos na discussão de uma proposta que conceba o desenvolvimento de uma cidadania que atenda os interesses das classes mais excluídas e negligenciadas.

2.1 A cidadania no texto constitucional

A Constituição de 1988, a chamada "Constituição cidadã"[6], trouxe consigo um ímpeto de ser referência aos direitos humanos e da cidadania. Entretanto, a referida lei magna brasileira não traz explicitamente o conceito de cidadania, muito menos a que tipo se refere, mas deduz-se a partir de sua leitura que o referido termo tem duas possíveis interpretações: uma relacionada a nacionalidade, no sentido de origem, nascimento e proveniência, e outra num sentido de exercício dos direitos e deveres, ambas estão interligadas, já que uma vez nascido em um determinado território, Estado, o cidadão torna-se automaticamente submetido à lei/deveres e beneficiário dos direitos "na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania" (Art. 5º, LXXVIII), dentre eles a educação.

No que se refere à educação, a constituição determina em seu artigo 205, que "a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania". Se essa concepção de cidadania está atrelada aos direitos e deveres, nada mais resta aos cidadãos do que cumprir o que já fora estabelecido. O texto constitucional também não deixa claro de que modo será feito

---

[5] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2019.

[6] Chamada pelo então deputado e presidente da Assembleia Nacional Constituinte, um dos principais opositores ao período da ditadura militar, Ulisses Guimarães, quando de sua promulgação, de "A Constituição Cidadã".

esse “preparo” para a cidadania, missão atribuída à educação, fato que posteriormente ficará a cargo das disciplinas de filosofia e sociologia conforme falava a antiga LDB, já revogada esse trecho.

Do ponto de vista gramsciano, nota-se em ambas as interpretações o caráter regulador do Estado enquanto *superestrutura*[7], a qual é formada por instituições, dentre elas, a escola, os partidos políticos, meios de comunicação, igrejas, etc. Todas elas são responsáveis pela elaboração e veiculação das ideologias, o que implica numa série de relações complexas no âmbito social, como também, podem indicar reprodução, manutenção, dominação e exploração.

Esse aspecto da cidadania defendido na constituição, apesar de sua relevância nas relações, políticas, sociais e econômicas, traz consigo uma limitação de cunho jurídico formal, na medida em que essa fundamentação jurídica interfere diretamente nas relações sociais e da vida comum, especialmente quando falamos em educação no âmbito escolar. A crítica que nos cabe aqui evidenciar é direcionada ao papel que o Estado assumiu e assume na sociedade capitalista burguesa. De acordo com Gramsci, o Estado representa um modelo hegemônico e ideológico de uma camada privilegiada da sociedade, visto que uma vez detentora desse poder direciona suas ações em vista da manutenção de seu “status quo” econômico e social. Segundo Gramsci (2002), o Estado, suas instituições e o direito desempenham a função de garantir a hegemonia da classe dominante:

> Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de conivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos (GRAMSCI, 2002, p. 28).

O Estado tal como entendido por Gramsci possui essa incumbência “formadora” da sociedade. E toda sua organização é protegida e reafirmada na sociedade civil em função da hegemonia. O filósofo aponta que essa hegemonia é exercida por uma classe dominante com interesses explícitos de poder, a burguesia. Em outras palavras, Gramsci afirma que o Estado é entendido como institucionalização representativa das classes dominantes, ou seja, ele “é

[7] A superestrutura seria, para Gramsci, compreendida como um conjunto dinâmico, complexo, e pleno de contradições, através do qual a classe hegemônica exerce sua dominação – via instrumentos repressivos ou culturais –, cuja função seria justamente disseminar a ideologia dominante para as classes subalternas e auxiliares, processo no qual o Estado, ao ampliar suas funções, sobretudo as de caráter educativo, teria papel fundamental (ACANDA, 2006).

certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo" (GRAMSCI, 2002, p. 41).

Embora a função do Estado seja desse organismo particular que atende a interesses específicos de um grupo, esse mesmo direito formal apresentado na constituição assegura algumas possíveis saídas, no sentido de garantir certo equilíbrio social entre as classes e oportunidades para todos. Esse caminho possível exige engajamento, participação ativa de todos os cidadãos e posicionamento. Enquanto existir passividade e consenso diante das imposições coercitivas do Estado mais ainda se aprofundará o abismo social. Se a própria constituição permite a participação política, que seja de modo efetivo, da sociedade como um todo, organizada coletivamente numa luta contra hegemônica.

A educação, na figura da escola, do ponto de vista histórico-crítico, é vista como um local de disputa no qual se enfrentam a classe burguesa e os trabalhadores. De fato, a burguesia não estabelece seu domínio apenas pelos meios de produção, mas também pela existência de um Estado que prime pela hegemonia burguesa no âmbito político e cultural e consolidação de sua ideologia. Em nossa pesquisa, apesar da escola, segundo Gramsci, ser considerada parte da superestrutura (Estado) pode também ser vista como um local estratégico na luta contra o sistema ideológico dominante e explorador. Para que isso seja possível, Saviani (1992) afirma que os conteúdos a serem estudados na escola devem estar em consonância e contextualizados com a realidade em vista da inclusão social. Essa posição surge como uma resposta frente a lógica capitalista excludente, onde a democracia do conhecimento no ambiente escolar possibilite as classes populares a emancipação.

A eleição de pressupostos da pedagogia crítico-histórico nos ajudará a delinear uma crítica e compreender na sociedade capitalista suas contradições, inclusive dentro da escola. Desse modo, não há como conceber a ideia de neutralidade nesse debate, há de se encaminhar para um comprometimento cujo interesse é desenvolver conhecimentos significativos segundo os interesses das classes menos favorecidas. Não se trata de uma transposição de classes, ou mesmo tomar o seu lugar de dominação, mas de que sejam oferecidas equanimemente oportunidades.

Em busca de possíveis respostas para a questão de como Estado entende a educação e formação dos cidadãos é necessário recorrermos a reflexão da forma como é abordado na legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a nível estadual, no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), bem como a relação com o ensino de filosofia. Façamos isso a seguir.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Reforma do Ensino Médio

Não faltam exemplos no mundo de governos que tem em seu regime mecanismos de bloqueio do pensamento crítico e reflexivo. De fato, os regimes autoritários dificultam a reflexão filosófica, tem uma tendência em limitar, coibir e silenciar a Filosofia, pois apesar de paradoxalmente considerá-la "inútil", sabem de sua relevância e contribuição na transformação que requer a sociedade. E como existem privilegiados que insistem em manter o *status quo* vigente não tendo nenhum interesse que haja qualquer mudança é que a Filosofia pode ser uma ameaça. No fim das contas, incentivar este tipo de pensamento crítico pode ser ameaçador, a perseguição que a filosofia sofre é um reconhecimento de seu valor.

Historicamente, no Brasil, viu-se como foi tratado as disciplinas que almejam o desenvolvimento da criticidade dos educandos, a citar, o fato da filosofia, umas dessas disciplinas que por meio da promulgação da Lei 4.024/61 deixou de ser obrigatória e passou a ser disciplina complementar nos currículos escolares. De ter sido banida nas escolas e universidades durante o governo militar no Brasil (1964-1985) por meio da Lei 5.692, promulgada em 1971, sendo considerada uma ameaça ao poder vigente, à medida que se propunha a refletir sobre os problemas reais da sociedade (Cartolano, 1985). Fica claro sua proibição, uma vez que a reflexão, a criticidade, ideias contrárias ao estabelecido poderiam gerar resistência frente a opressão. Pegoraro (1979, p. 15) buscou mostrar quais foram os motivos que fizeram o governo militar banir a filosofia, "sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial". E ainda, como ressalta Demo (2002), o Estado não teme o pobre com fome, mas o pobre que sabe pensar.

Diante desse cenário, vários professores, pensadores, movimentos, estudantes e sociedade civil uniram-se em prol do retorno/inclusão dos estudos da disciplina de filosofia nos currículos escolares. O histórico de mobilização e lutas datam do início dos anos 70 (FERREIRA, 2009), ainda no período militar. Na década de 80¸ a filosofia passa a integrar o currículo do ensino médio como disciplina optativa, por meio da Lei nº 7.044/82. De fato, tal lei ainda não valorizava a importância da filosofia na formação dos educandos no contexto escolar. Contrim (1988), contrapondo essa ideia propagada nos anos seguintes ressalta a importância da Filosofia e seu papel nas escolas, devendo:

> Desenvolver no estudante o senso crítico, que implica a superação das concepções ingênuas e superficiais sobre os homens, a sociedade e a natureza, concepções estas forjadas pela "ideologia" social dominante. Para isso, é necessário que o ensino da Filosofia estimule o desenvolvimento da reflexão do estudante e forneça-lhe um

> conjunto de informações sobre reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico. O resultado desse processo é a ampliação da consciência reflexiva do estudante, voltada para dois setores fundamentais; a consciência de si mesmo; crítica de si próprio enquanto pessoa e de seu papel individual e social (autocrítica); a consciência do mundo; compreensão do mundo natural e social e de suas possibilidades de mudança. (CONTRIM, 1988, p. 19)

Obviamente devido a uma regulamentação não clara e por não haver na lei a garantia da presença da filosofia pelos sistemas de ensino, sua implementação foi dificultada em todo o Brasil, devido ao entendimento enquanto disciplina facultativa. Segundo Silveira (1991), ficava a cargo dos diretores de incluí-la ou não como disciplina, o que gerou na prática a possibilidade de manipulação das aulas por parte dos gestores, favorecendo alguns professores, motivados por amizade e preferências pessoais. Nesse contexto, Silveira afirma que:

> Em função do aviltamento salarial a que estavam submetidos, cada professor desejava assegurar para si a maior jornada de trabalho possível dentro de uma mesma escola a fim de evitar deslocamentos para outras [...], considerando-se que ainda para muitos a ideia de inclusão de uma nova disciplina era entendida como uma ameaça de diminuição de carga horária das demais [...]. Ao que tudo indica, ao se deixar a decisão por conta das escolas as chances de reimplantação da Filosofia no 2º grau seriam bastante remotas. (SILVEIRA, 1991, p. 178)

Em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei 9.394, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trazendo consigo, já em seu início, a relação entre educação e a formação cidadã, expressa no artigo 2: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Percebe-se no texto legal uma ligação muito próxima entre exercício da cidadania com a qualificação para o trabalho, ou seja, uma influência clara de que a educação deve se pautar por uma matriz liberal[8].

No artigo seguinte, o 3º em seu inciso XI, novamente relaciona a educação com o trabalho, quando diz que o ensino será ministrado segundo os princípios da: “[...]vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Outra associação é encontrada no artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Vemos novamente aqui a aproximação quase que inseparável entre educação, exercício da cidadania e trabalho. Qual o motivo de tanta ênfase a

[8] O conceito *liberal* aqui apresentado tem relação e desenvolvimento histórico das ideias e ideais liberais advindas especialmente desde a Revolução Francesa em seus princípios políticos de liberdade, igualdade e fraternidade. Posteriormente discutiremos algumas influências que o liberalismo teve na construção do conceito de cidadania.

esses princípios e fins da educação? Qual o real motivo por detrás da legislação? Que tipo de cidadania é requerida? Quais são as características e habilidades desses cidadãos?

Essas indagações são inicialmente respondidas no artigo 26 quando a referida lei traz a ideia de que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum, em cada sistema, rede e estabelecimento de ensino, sendo complementada por uma parte diversificada, pautadas pelas características próprias de cada realidade. Tais currículos devem obrigatoriamente apresentar: §1º "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil"; §2º "o ensino da arte"; §3º "a educação física"; §4º "o ensino da História do Brasil"; §5º " a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa"; §6º em referência ao §2º "artes visuais, dança, música e o teatro, constituirão componente curricular"; §7º "projetos e pesquisas envolvendo temas transversais"; §8º "exibição de filmes nacionais"; §9º "conteúdos relativos aos direitos humanos, educação alimentar e nutricional e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente"; e no artigo 26-A acerca da obrigatoriedade do "estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Aqui são tratados os conteúdos mínimos e imprescindíveis que devem estar presentes nos currículos em vista de um desenvolvimento da cidadania nos educandos.

Se de um lado, a LDB trouxe as prioridades elencadas como essenciais para a educação e claro para o desenvolvimento do país, dos educandos e da cidadania, de outro, não apresentou com clareza os mecanismos para promover tal desenvolvimento, desconsiderando a relevância dos estudos filosóficos na formação crítica e reflexiva dos sujeitos capazes de desempenhar de modo autônomo as competências básicas para uma cidadania ativa e atuante.

Nos artigos 29 em diante são apresentadas as diretrizes no que se refere a organização, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino. Para o ensino médio, etapa final da educação básica, a LDB expressa quatro finalidades básicas, dentre as quais, destacamos os incisos II e III do artigo 35- *grifos meus*, respectivamente: "a preparação básica para o *trabalho e a cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" e "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*". Outra vez vemos a associação de cidadania e trabalho como finalidade da educação, mais especificamente no nível médio, e ainda, a *suposta* dedicação nesta etapa à formação ética, da autonomia e do pensamento crítico. Usamos o termo "suposta", pois de fato, a forma como o ensino no Brasil vem sendo conduzido parece estar distante do que promete a legislação.

No artigo 36, §1º, inciso III, a LDB determinou por meio de sua redação que os estudantes, no final do Ensino Médio, deveriam ter o "domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania". A Filosofia consegue reintegrar-se ao cenário educacional, mas enquanto disciplina facultativa e, ainda, com a incumbência da formação cidadã dos educandos.

Após a promulgação da LDB em 1996, o debate acerca da presença da filosofia nos currículos escolares diante deste novo texto foi alvo de constante debates e reflexões no Brasil todo.

Em 1999, a filosofia é sugerida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) como a disciplina mais adequada para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Isso fica mais claro quando o documento diz:

> possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares [...] É oportuno recomendar expressamente que não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional na área, [...] para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o conhecimento de filosofia é um saber altamente especializado e que, portanto, não se pode ser adequadamente tratado por leigos [...] (BRASIL. MEC, 1999. p.342)

Esse período foi notadamente marcado por diversos encontros, congressos e debates sobre o tema. Dentre vários outros, citamos o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em 2000, na Universidade Metodista de Piracicaba-SP, sob a organização de Sílvio Gallo, importante pesquisador na área da Filosofia da Educação, onde foi tirado como encaminhamento a realização de encontros por região, não havendo, no entanto, efetiva continuidade, como os que houveram na região sul, a partir de 2001, por meio da realização de Simpósios Sul-Brasileiros sobre o Ensino de Filosofia. Destacamos ainda a continuidade dessa mobilização em prol da defesa da Filosofia, com a realização do I Congresso Latino-americano de Filosofia da Educação, na cidade Campinas-SP em 2011, no qual buscou pensar caminhos para a interlocução da Filosofia da Educação na América Latina, nascendo assim a Associação Latino-americana de Filosofia da Educação – ALFE. A realização do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, ocorrido em 2012, na Universidade Federal de Pernambuco, sob a organização do professor doutor Junot Cornélio Matos, autoridade no ensino de Filosofia no Brasil, dando prosseguimento aos debates iniciados no encontro de Piracicaba. E mais recentemente, em 2019, a realização do I Encontro Cearense dos Professores de Filosofia, ocorrido na Universidade Estadual do Ceará-UECE no campus Itaperi, na cidade de Fortaleza-CE. O tema do encontro teve como tema Ensino- Filosofia-Resistência, cujo objetivo foi

integrar professores de Filosofia por meio do debate sobre o ensino da Filosofia e o seu papel político na escola, tendo em vista o contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as ameaças a sua permanência e relevância nos âmbitos escolares e acadêmicos.

Esse histórico de mobilização em favor da Filosofia, do pensamento crítico e melhorias na educação é bem característico aqui do Brasil, não se limitando a professores e estudiosos da área, mas também estudantes. No Ceará[9], em 2016, vários estudantes da rede estadual ocuparam escolas em reivindicação por melhorias no ensino público, de apoio a greve dos professores, o aumento de verbas para projetos pedagógicos e culturais, estudo das questões de gênero na grade curricular, aumento da carga horária semanal das disciplinas de filosofia e sociologia. No Rio de Janeiro[10], São Paulo[11] e Paraná[12], dentre outros estados, no mesmo ano, também houve movimentos semelhantes de reivindicação dos estudantes, além da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio não ter sido bem aceita devido seu caráter impositivo e pela falta de debate antes de sua implementação.

Aos educadores, estudantes e sociedade envolvidos na defesa de educação pública e da filosofia coube e caberá sempre manter, de acordo com Saviani, uma "resistência ativa", vozes e movimentos que defendam uma educação que valorize e atenda as reais necessidades das pessoas. Na visão de Saviani:

> Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 2007, p. 238).

Baseados em vários argumentos e a mobilização de vários educadores a favor da presença da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio, é somente a partir de 2008, com a alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela lei n. 11.684 é que a Filosofia é incluída como parte integrante obrigatória do currículo nas três séries

---

[9] PORTAL G1. **Estudantes ocupam segunda escola do Ceará em menos de três dias.** Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/05/estudantes-ocupam-segunda-escola-do-ceara-em-menos-de-tres-dias.html>. Acesso em: ago. 2020.

[10] NITAHARA, Akemi. **Ocupação das escolas é amadurecimento das Jornadas de Junho de 2013.** Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/ocupacao-de-escolas-e-amadurecimento-das-jornadas-de-junho-de-2013>. Acesso em: ago. 2020.

[11] PORTAL G1. **Cai para quatro o número de escolas ocupadas em SP, diz secretaria.** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2016/01/cai-para-quatro-o-numero-de-escolas-ocupadas-em-sp-diz-secretaria.html>. Acesso em: ago. 2020.

[12] PORTAL G1. **Balanço de estudantes aponta 791 escolas ocupadas no Paraná.** Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/balanco-de-estudantes-aponta-mais-de-740-escolas-ocupadas-no-parana.html>. Acesso em: ago. 2020.

do nível médio em todo o Brasil com a seguinte redação: "[...] IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio".

De fato, como a redação anterior já anunciava o *domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*, percebeu-se que sem a obrigatoriedade expressa na legislação dessas disciplinas, tornaria esse exercício inviável. Aqui estariam uma das justificativas de sua inclusão, o de assegurar a formação da cidadania aos estudantes.

Logo, de acordo com o texto legal de 2008, somente as disciplinas de *Filosofia* e Sociologia estão explicitamente reconhecidas e ainda necessárias para o exercício da cidadania. Contudo, a LDB não especificou de que modo isso se daria, o que se desenharia de modo mais detalhado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's e Orientações Curriculares Nacionais-OCN's para o Ensino Médio[13]. Por outro lado, o legislador admite a especificidade de tais conhecimentos, que por sua vez precisam ser dominados pelos estudantes a fim de exercerem a cidadania de modo efetivo. Como é evidente, há de se preservar essa identidade no decorrer do trabalho pedagógico nas escolas.

Não é nosso interesse, nem do legislador conforme dito, que tal intento de formação para o exercício da cidadania seja algo exclusivo da filosofia e sociologia, mas de ser uma tarefa de todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica, como bem retrata o artigo 27, inciso I e III, quando fala que todos os conteúdos curriculares observarão como diretrizes: "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] orientação para o trabalho".

É perceptível nesse parágrafo a vinculação entre currículo escolar e manutenção da ordem social e política vigente. Se a mesma lei teoricamente garantiu o pluralismo de ideias, opiniões e concepções, como pensar em "valores fundamentais" já estabelecidos. Aliás, não está claro quais são esses valores, caberia ao menos nos indagar quais seriam esses "valores" na perspectiva da formação dos cidadãos.

Mais adiante no artigo 32 são destacados alguns elementos mediadores da formação dos cidadãos:

> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;
> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

[13] Optamos em não analisar tais abordagens visto a delimitação do trabalho e, ainda, visto a vastidão de trabalhos sobre o tema.

> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Visivelmente a lei retrata uma concepção limitada de formação onde o cidadão: saiba ler, escrever, calcular, compreenda sua realidade. Em nenhum momento foi citado a importância formação crítica do mesmo, no sentido de questionar esses próprios preceitos e a sociedade em suas bases e estruturas. Essa aquisição do status desse tipo de cidadão apresentada pela LDB, remete a uma ideia aceitação do que está posto, buscando uma manutenção das desigualdades existentes.

O que está proposto é basicamente um tipo de cidadania com um objetivo e intenção bem clara tal como criticado por Gramsci (2002, p. 248-249), quando fala que "todos os cidadãos devem aceitar livremente esse conformismo assinalado pelo direito e que, de algum modo, podem-tornar [-se] elementos da classe dirigente". Essa cidadania conformista, num sentido que para ser esse tipo de cidadão precisaríamos desenvolver à risca essas habilidades elencadas no texto. Nesse viés, não se vê aqui uma cidadania democrática, participativa, que por meio do debate e embate proponha mudanças, pelo contrário, trata-se uma aceitação onde indivíduo deva adequar-se, tornando finalmente um cidadão de bem, que não reclama, é comportado e aceita tudo calado.

Sendo assim, tal texto expresso na LDB não valoriza de modo claro uma formação cidadã voltada para o desenvolvimento ético, crítico e autônomo, muito menos seu exercício. Dada todo seu caráter liberal e de conformação ao capital e da hegemonia burguesa não significa que tudo está acabado, é necessário que ocupemos espaços cada vez maiores, ampliando essa luta contra-hegemônica, em especial nas escolas públicas, proporcionando aos estudantes por meio de todas as disciplinas em suas especificidades ferramentas de resistência e de luta em prol de um novo tipo de cidadania, mais consciente e crítica e atuante na história.

Foi nesse cenário que várias lutas e mobilizações se encaminharam no sentido da filosofia voltar para a escola e contribuir nesse intento. Acaba que a duras penas ela volta à escola. Mas nesse momento a filosofia já vem com um projeto estabelecido de "formação cidadã e da crítica". De início pode ser algo dúbio, mas paradoxalmente isso pode ser uma oportunidade e espaço propício para a formação cidadão em vista da transformação.

Em um momento delicado de polaridade política, ânimos exaltados, crise econômica, falta de sentido e perspectivas, a filosofia pode contribuir e desempenhar um importante papel, cumprido e assumido desde sua origem, de chamar a atenção para a vida e a sociedade.

Desde as primeiras reflexões sobre cidadania na Grécia, a educação filosófica cumpre um papel transformador na construção de conceitos, como ferramenta de reflexão sobre estes mesmos conceitos, além de despertar a posição crítica e questionadora. O que se percebe acerca da construção da cidadania, até o momento, é que a educação filosófica exerce um caminho importante para a formação dos indivíduos. Segundo o texto *A Declaração de Paris para a Filosofia* pela UNESCO:

> [...] a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos — capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância — contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética; Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia. (UNESCO, 1995, p. 13-14)

Sim, a lei º11.684 de 2008 foi uma boa tentativa do legislador em trazer a filosofia e sociologia enquanto disciplinas capazes de encaminhar os jovens no exercício da cidadania. Mas, diante de uma tradição de ensino que não privilegiou e não privilegia a formação crítica e reflexiva dos educandos, a autonomia, o debate, onde muitas vezes escolas se voltam em formar cidadãos de maneira distinta, ora voltada a uma aprendizagem mecânica, superficial e fraca, ora voltada para as elites, com todos os direitos e oportunidades previstas, é que se faz necessário uma filosofia cada vez mais presente que construa juntamente com os alunos uma cidadania que busque reverter esse paradigma cultural da educação brasileira.

Em vista de uma cidadania mais crítica e atuante é que a presença da Filosofia nas escolas faz-se necessária, comprometida com a formação dos estudantes, na busca de novos ares de renovação, de mudanças necessárias, de compromisso e responsabilidade diante da realidade, de atitude ativa, transformadora. Nesse sentido, é importante a presença da filosofia nas escolas para essa discussão.

Sobre a presença filosofia nas escolas brasileiras, conforme dados dos censos escolares da educação básica levantados por Niquito e Sachsida (2018) é possível perceber em seus estudos que, em 2010, das 29.236 escolas de ensino médio existentes no Brasil, apenas 57% (16,666) oferecia a disciplina de filosofia para todas as turmas. Em 2015, esta porcentagem aumentou para 81,5%. A porcentagem de escolas que não ofertam a disciplina de filosofia tem diminuído ao longo do tempo,. Os dados dos sensos escolares da educação básica mostram que, em 2010, em média 79,7% das turmas de todas as escolas tinham a disciplina de filosofia. Esta porcentagem se elevou em 2015 para 93,3%.

Com a Filosofia ganhando mais espaço no meio escolar nos últimos anos impulsionou o aumento de questões de Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, a criação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) em 2015. Além de programas governamentais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) -iniciado em 2018 que foram instituídos nas instituições de ensino superior cujo um dos objetivos era oferecer uma maior qualificação aos graduandos em Filosofia.

Entretanto, apesar do ensino de filosofia ainda estar se consolidando no ambiente escolar, em pensar (filosoficamente) junto com os demais saberes os problemas e tentar traçar possíveis soluções, o Projeto de Lei de conversão 34/2016, vinda da Medida Provisória 746/2016 encabeçada no governo de Michel Temer (2016-2019) começam a serem traçados os primeiros passos da Reforma de Ensino Médio, fato que irá impactar diretamente no ensino, dentre eles o da filosofia. Entre as principais mudanças previstas estava a implementação das escolas em tempo integral, aumentando de maneira progressiva a carga horária para 1400 horas anuais. Em fevereiro de 2018 a Lei nº 13.415 é homologada, conhecida como Reforma do Ensino Médio, a qual altera a LDB retirando a obrigatoriedade da *Filosofia*, caracterizando-a agora como *estudos e práticas*, sendo reforçada tal ideia pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) de dezembro de 2017 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Nesse sentido, a presença da Filosofia no ensino médio passa mais uma vez por incertezas, cabendo-nos agora uma reflexão sobre os desdobramentos e possíveis impactos da reforma no ensino da Filosofia, bem como reafirmar sua importância e contribuições que ela pode oferecer ao jovem nesse nível de ensino.

Em relação a nova legislação educacional apresentada na Lei 13.415/17, chamada de Reforma do Ensino Médio, traz uma série de mudanças no que tange a novas perspectivas conceituais, metodológicas e financeiras no sistema educacional, tendo como principais justificativas a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país, bem como a necessidade de torná-lo mais atrativo para evitar a alta reprovação e evasão. Alguns elementos merecem destaque.

O primeiro a ser destacado diz respeito às unidades curriculares (disciplinas). Com as alterações, apenas o ensino de Língua Portuguesa e da Matemática serão obrigatórias. As demais (Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física) serão agrupadas em áreas do conhecimentos a saber: I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas.

O ensino da língua espanhola deixa de ser obrigatório e torna-se optativo, sendo o inglês a única língua estrangeira obrigatória no ensino médio.

Em relação a formação básica geral, denominada de Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) terá um arranjo curricular mínimo, provavelmente direcionada para tentar melhorar a posição do país no ranking da educação entre os países, em especial no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A BNCC será organizada de modo que 60% da carga horária total do ensino médio será reservada para todos os componentes, estando obrigatoriamente presentes nas três séries no médio as disciplinas de Português e Matemática. Os outros 40% será dedicada a parte diversificada, ficando a critério das redes de ensino ou da própria escola. Vale lembrar que, devido a lei nº 13.415/2017, a BNCC/EM caracteriza a Filosofia como *estudos e práticas*, descaracterizando-a com disciplina. Uma atividade, oficina ou projeto envolvendo ética, por exemplo, poderia ser considerada uma atividade prática de caráter filosófico, estando dessa forma sendo "contemplada" e não tendo a necessidade de constar no currículo como disciplina, algo controverso.

Na parte diversificada, conforme os incisos de I a V do art. 36 da LDB, o currículo do nível médio será composto por *itinerários formativos*: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional, estabelecendo assim o acesso fragmentado aos campos de saber. Estando as redes estaduais de ensino obrigadas a ofertar, obrigatoriamente, no mínimo um dos itinerários aos alunos, e a estes cabendo escolher segundo a sua vontade qual seria o itinerário que melhor atenda a suas aptidões.

De fato, a aparente liberdade de escolha dos alunos em escolher o itinerário a seguir ficará condicionada à capacidade do Estado em ofertar os itinerários formativos, ou seja, se em uma cidade só existir uma escola que oferte o itinerário de Ciências Humanas, caso seja desejo do aluno seguir outro, terá que procurar em outra escola/cidade.

Então, se instauram dois problemas que impactarão diretamente nessa suposta liberdade: nem todas as cidades brasileiras possuem escolas de nível médio; existe ainda uma deficiência muito grande de professores, umas áreas menos, outras com maior quantidade. Fora que deixar nas mãos das redes de ensino as decisões das ofertas dos itinerários não parece razoável, pois estes podem sofrer influências e pressões de fatores externos à formação educativa dos estudantes e acabar por tomar decisões pautadas por uma lógica de mercado ou mesmo pelo contexto econômico e político.

A falsa sensação de liberdade de escolha e de superação da crise econômica, tão difundida pelo governo, esconde mecanismos perversos da reforma educacional. Ela obscurece a compreensão de seu objetivo real, que articulado com outras reformas aumentam ainda mais os mecanismos de reprodução e de hegemonia do neoliberalismo, responsáveis pelo acirramento das desigualdades e pobreza no país.

A falsa ideia de flexibilidade apresentada pela Reforma do Ensino Médio e corroborada pela BNCC, quando destina 40% da carga horária aos itinerários formativos, as demais áreas do conhecimento poderão ser "desconsideradas" pelos estudantes. Ao optar por um itinerário formativo em detrimento do outro, o sistema educacional obrigará o estudante a assumir uma responsabilidade pela escolha. Abrindo mão e prejudicando sua formação integral sem perceber, deixando de ter acesso aos conteúdos indispensáveis à formação numa perspectiva de cidadania política, crítica e autônoma. No máximo, os estudantes só farão suas escolhas entre os itinerários formativos disponibilizados pelo sistema público educacional.

> Em relação à reforma do Ensino Médio, estamos comentando sobre uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está "ligada ao projeto de poder que a fundamenta". Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro. E, nesse momento, relacionar essa Reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. Ou seja, é fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora (SILVEIRA et al., 2018, p. 115).

Tal flexibilização poderá também conduzir a uma precarização ainda maior no que diz respeito a diminuição de postos de trabalho em algumas áreas, pois na medida em que não está claro se todos estes quatro itinerários serão oferecidos simultaneamente em todas as escolas, pode acontecer que os Conselhos de Educação Estaduais tomem decisões baseadas numa perspectiva dos interesses econômicos ou de demanda, quais sejam, às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala nacional e internacional, em detrimento das humanidades, área a qual está a filosofia, onde vem sendo cada vez mais atacada e considerada desnecessária.

Baseado em uma "pseudoautonomia" e nos princípios de flexibilidade, tal reforma educacional pelo seu próprio arranjo concede uma significativa valorização no preparo profissional dos estudantes, reafirmando o que já estava exposto no artigo 205º do texto constitucional e referendado na própria redação da LDB no artigo 2º quando fala sobre: "pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Todavia, em nenhum momento é citado o termo "cidadania" ou mesmo o seu exercício. A lei que traz a reforma do ensino médio é totalmente omissa em relação a cidadania, não trazendo em nenhuma parte do seu texto algo sobre. Se anteriormente a LDB já apresentava fragilidades em relação ao real sentido de cidadania requerido, tal lacuna continua a aparecer no texto atual. Será que o conceito foi tido pelos legisladores como algo ultrapassado, superado, não necessário? Nosso trabalho busca justamente valorizar a discussão dessa temática e debatê-la na escola, com estudantes, professores e sociedade.

A Reforma do Ensino Médio quando se abstém da discussão sobre formação cidadã, das contribuições que o ensino de Filosofia no contexto escolar pode oferecer aos jovens, compreende novamente a não valorização do pensamento crítico, reflexivo e autônomo desses cidadãos estudantes. O viés pragmático da educação está se fazendo cada vez mais presente por meio das reformas educacionais, conduzidas por uma lógica mercadológica e burguesa, que reduz as pessoas apenas a uma formação técnica e a aquisição de habilidades, privilegiando ainda mais o conhecimento estritamente empírico e a racionalidade instrumental, acerca disso Pizzi ao comentar Horkheimer e Adorno afirma que eles:

> [...] não negam que a razão instrumental tem em si mesma, certa possibilidade de emancipação. Esta é, porém, uma tentativa eivada de uma fé ingênua nas ciências empíricas que, ao término de tudo, quase sempre recai no mito, na barbárie e na dominação. A razão instrumental determina um saber voltado para a técnica e a dominação da natureza e dos homens, tolhendo qualquer tentativa de promover uma situação na qual os sujeitos possam almejar a verdade. A Teoria Crítica diz que essa razão se transformou num poder que define os homens como meros manipuladores de instrumentos e transforma as pessoas em máquinas. Esses pressupostos se apoiam no princípio objetivista da ciência que reduz o sujeito a mero objeto de observação e controle (PIZZI, 1994, p. 19).

De fato, esses pressupostos se relacionam como entendemos o *útil*, que por sua vez, implica em algo segundo a lógica capitalista o "economicamente vantajoso". Mas afinal, em se tratando das contribuições do ensino de Filosofia tanto no âmbito individual quanto no social, podemos nos indagar: qual seria a utilidade da filosofia em nossa vida cotidiana? Qual seu valor na formação dos jovens do ensino médio? A filósofa brasileira Chauí declara:

> Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para ser consciente de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que

> a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUI, 2010, p. 29).

A própria Filosofia já se faz necessária nos próprios questionamentos. Os indivíduos que se ocupam a responder tais indagações já estão, de modo consciente ou não, assumindo vários pressupostos filosóficos. Assim, quando alguém afirma que algo é inútil, a própria Filosofia exige que o pensamento dessa pessoa apresente fundamentos e justificativas. Caso não fuja da resposta, a pessoa tem que reconhecer que o juízo "inútil", logicamente falando, não diz o que algo é, mas aquilo que não é. Ou seja, há uma série de reflexões filosóficas que podem ser feitas acerca da relação meio-fim: tudo que é útil é bom? É ruim não ser útil?

Sobre esse assunto entre útil e inútil, Gramsci indica a necessidade de uma filosofia que se aproxime das necessidades concretas e cotidiana dos indivíduos, que ela não se restrinja a abstração, que fique somente no campo da reflexão, mas que também tenha algum sentido prático, atuante e criativo acerca do mundo. Em suas palavras:

> [...] um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece-o na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os "simples" e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna "histórica", depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em "vida". (GRAMSCI, 2011, p. 100).

Uma das reclamações feitas pelos estudantes sobre a disciplina de filosofia são direcionadas a sua desconexão como mundo, quando não a veem nela uma relação com sua vida cotidiana, estando distante de sua realidade. Esse método gramsciano de partir do senso comum e do banal, para depois passar a desenvolver a criticidade por meio dos sistemas filosóficos, resignificando a filosofia para o tempo presente, parece-nos crucial para romper com esse preconceito de que filosofia é um saber dissociado da realidade.

Quando olhamos para a filosofia no decorrer da história nota-se o quão dinâmica e aberta é. No período antigo, na filosofia pré-socrática, quando buscaram o conhecimento, através da explicação racional acerca da natureza, algo essencial para o desenvolvimento humano durante a história. Os filósofos gregos clássicos na antiguidade, Sócrates, Platão e Aristóteles, transmutando o paradigma antes focado na *physis* (natureza) e agora no *antropo* (homem), mas ainda preservando o caráter investigativo de busca do saber e reflexão teórico-crítica dos problemas apresentados naquela realidade. E ainda, como o conhecimento filosófico não é estanque, o período medievo foi marcado pela profunda reflexão acerca da relação entre

filosofia e religião, razão e fé. Seguidamente na modernidade e na contemporaneidade a discussão sobre filosofia e ciência, política, ética, linguagem, o viés individual e coletivo, toda a problemática em volta do capitalismo, na visão marxista e pelo estimado pensamento frankfurtiano.

Notadamente durante todo percurso histórico a filosofia, em geral, manteve seu cerne fundante de busca do conhecimento, se transformando no decorrer dos tempos, adquirindo ora uma posição mais sintetizadora, ora configurando-se como potencialmente transformadora e atuante diante dos problemas da sociedade. O fato é que independente da filosofia, sempre um novo conhecimento filosófico é possível diante de cada contexto histórico. Nessa linha, Hegel (1999, p. 417) entende que a filosofia surge num determinado contexto histórico-cultural dando respostas a essa realidade. É imperioso, portanto, ter em mente a importância dessa busca constante pelo conhecimento, da verdade e não ficar preso a um determinado sistema filosófico. Mas de ir além, de despertar o olhar crítico sobre esta realidade que vivemos, olhar "para trás" e buscar não repetir os mesmos problemas ou mesmo apenas constatá-los, mas vislumbrar uma nova realidade, melhor, diferente e possível.

Certamente não se pode negar que a Filosofia é algo que não se possa escapar, pois enquanto saber fundante, cria, recria, problematiza, se transforma no decorrer da história. A grande questão aqui posta não gira em torno de querer ou não querer fazer filosofia, mas de assumir uma postura consciente, crítica, responsável, evitando a passividade, neutralidade, não deixando ser levados pelos outros, mas de ir de encontro ao pensamento autônomo.

No que se refere ao discurso contrário à Filosofia, enquanto saber inútil, desnecessário não só na reforma, há também o surgimento e fortalecimento de movimentos conservadores, como o *Escola sem Partido*[14], com a tentativa de eliminação da discussão de temas como política, sexualidade e gênero, tidos como "proibidos", sob a culpa de serem ideológicos e doutrinários, ou ainda, as políticas de avaliação em larga escala com a lógica de ranqueamento das escolas, senso muitas vezes incapazes de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012). Trata-se de propostas oriundas de uma racionalidade mergulhada pela lógica neoliberal, as quais se sustentam em bases técnicas e operacionais. Todas essas mudanças têm ameaçado e provocado uma série de incertezas e apreensões na comunidade educacional brasileira, em especial a filosófica.

[14] Se autodenomina como "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior". Disponível em: http://www.escolasempartido.org/ Acesso em: 24 ago. 2019.

Essa ameaça está explícita de modo mais contundente no §2 do artigo 35-A da Lei 13.415/2017. Quando se refere à eliminação da obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia, passando a fazerem-se presentes junto com a Educação Física e Artes apenas sob a forma de *estudos e práticas*.

Tal expressão *estudos e práticas* foi defendida pela socióloga, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, convidada na gestão do ministro Mendonça Filho para ocupar o cargo de secretária executiva do Ministério da Educação, ficando de 2016 a 2018, sendo uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio na ocasião. Segunda a mesma, em resposta a uma entrevista à revista *Nova Escola* explica que "não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar"[15]. Tal cenário influencia diretamente no modo como entendemos estas disciplinas e de quem pode ministrá-las.

Acerca disso, a reforma traz em seu inciso IV do artigo 61 a ideia dos profissionais de "notório saber", onde eles passem a ministrar aulas de conteúdo de áreas relacionadas a sua formação, não exigindo, portanto, que tais profissionais tenham formação pedagógica ou licenciatura para exercerem o magistério. De fato, a lei está se referindo ao ensino profissional técnico, mas como bem sabemos na prática, no cotidiano escolar sempre faltam professores licenciados na área, e esta realidade bastante comum pode abrir precedentes para que as redes de ensino ampliem tal entendimento para as demais modalidades de ensino. Isso se mostra um grande problema para o magistério, ocasionando em possíveis descaracterização da carreira, perca da identidade e diminuições salariais.

Semelhante a realidade denunciada por Gramsci (1989, p. 118) onde já em sua época percebia uma crescente proliferação das "escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados", a política educacional brasileira se encaminha cada vez mais para uma supervalorização das disciplinas técnicas e paralelo a isso há uma tendência crescente de desprestígio e eliminação de toda e qualquer formação ou disciplina, a citar a filosofia, que possibilite na escola uma elevação da cultural das massas, desinteressada e formativa. Nessa perspectiva:

> na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a

[15] REVISTA NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece os pontos do Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio> Acesso em 24 de abril de 2019.

> frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1989, p. 136).

É fato que nossa sociedade passa por uma profunda crise e não parece ser apenas a formação técnica e profissional a dar possíveis soluções e respostas às mudanças necessárias, já que estas apresentam limites.

Uma das interpretações que podemos fazer é supor que a realidade econômica, mercadológica e neoliberal hoje está sendo mais determinante do que os interesses educacionais e pedagógicos voltados para uma formação humana, cultural, cidadã, plena, ou pelo menos um pouco mais abrangente ou menos homogeneizante do que esta que se apresenta. Ao fazer da escola esse espaço único e possível de inserção no mercado de trabalho, minimiza-se a dimensão formativa dos estudantes, encobre o fato de sua condição social e perspectivas remuneratórias os condicionem nas escolhas e na forma como veem a educação. Nesta lógica, a educação não se constitui como possibilidade de constituição de uma cidadania crítica, política, autônoma e atuante, mas um meio para o desenvolvimento de uma cidadania competitiva, de aceitação e acomodação.

Este posicionamento crítico o qual apresentamos de longe quer ser uma visão utópica de como a política educacional deveria funcionar na realidade do mundo de hoje. Estar nesse mundo também significa adequar-se a ele, buscar condições materiais e meios de subsistência, mas isso não significa total subordinação a possíveis opressões, daí a busca por uma formação integral, bem como a busca do direito a uma cidadania plena ser algo totalmente legítimo. A respeito desse assunto o filósofo Theodor Adorno salienta:

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2006, p. 143-144).

O fato de concebermos uma educação escolar pautada apenas na inserção para o mercado de trabalho, com funções utilitaristas, de modo heterônomo e alienado, ignorando as contribuições que a filosofia pode oferecer na emancipação dos indivíduos, na visão crítica, autônoma, enfim, na formação desse cidadão, seria como tolher do estudante a capacidade de esclarecimento transformador que pode ter diante de sua realidade.

Em Gramsci encontramos a ideia das contradições da sociedade capitalista, a citar as relações antagônicas que se estabelecem entre o capital, o trabalho, a luta de classes, que perpassam os vários aspectos da sociedade, o campo educacional não está livre dessa realidade. Pelo contrário, está inserido nela, daí a necessidade de oportunizar aos estudantes o debate sobre o porquê dessas políticas educacionais, quais os reais interesses com essas reformas, de entender o papel do Estado nesse contexto histórico a qual vivemos, bem como o que ele está querendo de nós. Por isso a relevância da filosofia na produção e problematização desse conhecimento, com a presença dos estudantes. De modo que, partindo do pressuposto de que não há neutralidade na produção desse conhecimento, que sejam construídos espaços de compreensão dessa realidade, de resistência e atuação diante dela.

Diante disso, não é possível conceber que a solução dos problemas da sociedade deva perpassar unicamente pelo âmbito escolar por meio de políticas educacionais impositivas e reformistas, haja vista que esse ambiente muitas vezes se configura como reprodutor das desigualdades. É imprescindível entender essas contradições dessa sociedade, possibilitar a elevação cultural em sentido amplo, da democratização das oportunidades para todos sem distinção em vista da mudança.

Nessa lógica, é necessário um ensino que permita a reflexão da realidade, não de modo parcial, superficial ou distorcido, mas consciente, ancorado na crítica e no questionamento das ideologias dominantes que insistem em “desumanizar”, um ensino que defenda uma educação acessível a todos, participativa, cidadã, emancipadora e humana acima de tudo. Nisso a filosofia pode e deve contribuir.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e o Ensino da Filosofia

Antes de falar sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino da filosofia, bem como a concepção de cidadania vislumbrada, iniciemos com uma breve elucidação do que ela vem a ser, bem como sua estrutura e problemática.

Trata-se de um documento de caráter normativo homologado pela Portaria n° 1.570 de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em paralelo a este documento estava em discussão na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) as Novas Diretrizes

Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN's), publicada no dia 22 de novembro de 2018, por meio da resolução nº 3.

A BNCC estabelece que os currículos do Ensino Médio sejam compostos por uma formação geral básica e por itinerários formativos, ambos articulados de modo indissociáveis, enriquecidos pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, estando organizados por áreas de conhecimento, a citar: *Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e ainda Formação Técnica e Profissional*.

O texto apresenta uma normatização de carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral básica, deixando a critério dos sistemas de ensino como será organizada essa formação, seja em todos os anos do ensino médio ou parte dele, com exceção apenas dos estudos de língua portuguesa e matemática.

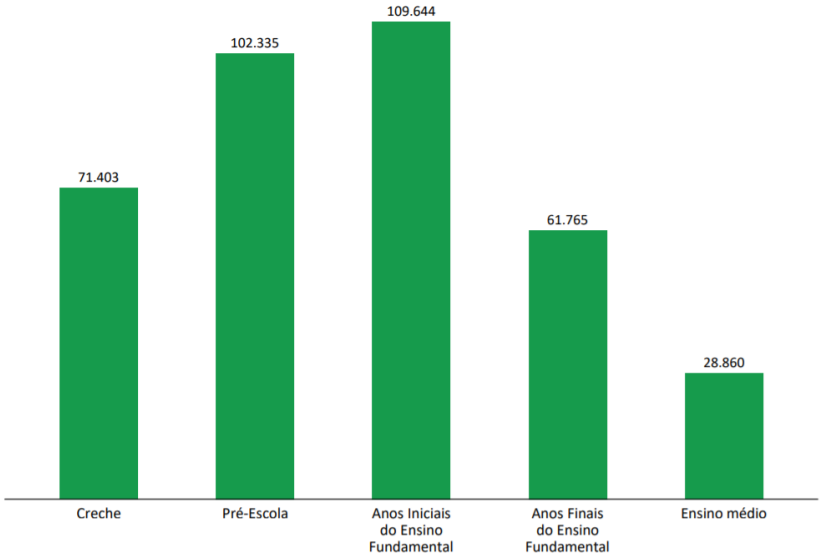
Já aqui percebemos o primeiro problema, fica estabelecido um limite na carga horária, mas não se fala em carga horária mínima para os componentes curriculares, as ditas disciplinas. Tal feita pode acarretar na aprovação de currículos comuns reduzidos, justificado pela atual crise econômica que passa o país e a consequente contenção de gastos. E ainda a exclusão de determinadas disciplinas, dentre elas a filosofia, na construção desse currículo.

Outro problema diz respeito aos itinerários específicos a serem escolhidos pelos alunos. Algo também questionável, pois incentiva uma tomada de decisão precoce aos jovens do Ensino Médio, além dessas escolhas poderem ser direcionadas àquelas áreas que oferecem uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Outra preocupação diz respeito aos critérios que as redes educação no Brasil adotarão na oferta dos itinerários formativos, já que a Resolução nº 3 prevê apenas que os sistemas de ensino devam garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, mas não prevê a obrigatoriedade de oferecer todos eles, limitando assim a possibilidade de escolha aos estudantes.

Vale ressaltar grande quantidade de municípios que o Brasil possui, e muitos deles não oferecem mais que uma escola de Ensino Médio ou mesmo nenhuma. Conforme o censo escolar de 2019, o país conta com cerca de 180.610 escolas da educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio). Deste total, apenas 28.860 escolas em 2019 (16%) são do ensino médio.

Gráfico 1- Número de escolas por oferta de etapa de ensino- Brasil-2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do censo da Educação Básica.

De fato, nem todo município possui uma escola que ofereça o ensino médio, mesmo que a cidade mais próxima ofereça resta saber se irá oferecer o itinerário formativo que o estudante mais se interesse, caso contrário, terá que percorrer mais quilômetros na procura de outra cidade que ofereça, realidade que para muitos no país se torna inviável. Principalmente daqueles que moram em cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

E em relação aos estudantes que estudam no período noturno? No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. Sendo 3,3 milhões o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na BNCC/EM a única referência que se faz a essa modalidade é de que as decisões, propostas e organização dos currículos precisam ser adequadas às diferentes modalidades de ensino. Ou seja, falta uma atenção especial na construção do currículo por parte das políticas públicas educacionais para a EJA[16].

Essa "adequação" da modalidade de ensino para EJA apresentada nas novas DCN's permite que 80% da carga horária do Ensino Médio seja realizada na modalidade Educação a Distância (EaD), até 20% da carga horária no Ensino Médio regular, chegando a 30% no Ensino Médio noturno. Nesse tempo de pandemia que o mundo inteiro passa, escancarou a desigualdades educacionais e a realidade dos alunos brasileiros, em especial os de escolas

[16] Recomendamos como leitura complementar o texto de dissertação do mestrado PROF-FILO de MOREIRA (2019) que versa sobre a necessidade investimento na formação continuada dos professores de filosofia da Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza-CE, a fim de uma apreensão ampla de seu papel na comunidade escolar.

públicas. Nem todos têm acesso à Internet, computadores, ou celulares que suportam aplicativos oferecidos pelas escolas ou mesmo videoaulas disponibilizadas pelos professores. É necessário que juntamente aos documentos normativos, políticas públicas educacionais mais claras, investimentos massivos na área sejam feitos em vista da superação das desigualdades e não as acentuando ainda mais.

Em meio as práticas que reforçam o caráter pragmático da educação, não se percebe na BNCC e nas DCN's meios que favoreçam ou contribuam para melhorar a formação cidadã dos jovens, que façam os estudantes a pensarem soluções aliados a realidade pedagógica para a crise que passa o mundo contemporâneo sob os mais variados aspectos. Pelo contrário, parece negligenciar a realidade brasileira de profundo abismo social, servindo apenas para reproduzir as injustiças históricas já cristalizadas. Das 13 vezes que a palavra "cidadania" aparece no documento, apenas 1 faz alusão à filosofia: "O exercício de reflexão, que preside a *construção do pensamento filosófico*, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à *cidadania* [...]" (BRASIL, 2017, pág. 564), 5 vezes é tratada vinculada a formação geral, 5 vezes relacionada ao trabalho e 2 vezes como incumbência das ciências humanas.

Agindo assim, a legislação legitima e incorpora ainda mais tais mecanismos e pior, torna-se cúmplice, pautando-se em uma *semiformação*, como dissera Adorno (2010), quando critica a pretensa concepção de neutralidade da educação e sua adaptação às demandas e interesses alheios à cidadania.

O tipo de cidadania que defendemos e que não está expressa na BNCC, tal como fora prometida na constituição e na própria LDB, busca estabelecer uma relação com a práxis, possibilitada por um ensino que vise oferecer meios de reflexão e ação para um exercício mais amplo, democrático e atuante. Não num sentido instrumental ou pragmático com vem sendo apresentado neste documento, mas um processo perene que ofereça meios de discussão, aprofundamento, posicionamento e intervenção na realidade em vista da transformação. Onde os estudantes se reconheçam cidadãos conscientes do seu papel, de atuação no momento presente, sendo presença política e engajada em vista de uma sociedade melhor, menos injusta e de oportunidades iguais para todos.

A gênese da BNCC já vem atrelada a uma crítica de como se compõe o currículo no nível médio, culpando a quantidade de disciplinas pelo insucesso escolar, exigindo assim a criação dessa nova dinâmica curricular. Por outro lado, a reforma do ensino médio, ratificada pela BNCC traz a obrigatoriedade do ensino de Português e Matemática em todo o ensino

médio, diluindo as demais disciplinas nas áreas do conhecimento e nos itinerários formativos. Seria a solução para o fracasso escolar?

A referida “mudança” trazida pela BNCC para as escolas nada mais é do que uma institucionalização de práticas comuns que já estão presentes há vários anos na realidade educacional brasileira e como sabemos não funcionou. Um modelo curricular centrado apenas na Matemática e na Língua Portuguesa, que já tradicionalmente sempre tiveram maiores cargas horárias, tornou-se mais um problema para a educação, enquanto que as demais disciplinas (Física, Química, Biologia, Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, Geografia, História, Filosofia e Sociologia) “disputam” espaço no currículo e nas escolas. De propósito, ao citar as disciplinas colocamos Filosofia e Sociologia por último, caso emblemático, onde em geral são desconsideradas nas falas educacionais e tidas como disciplinas desnecessárias nos currículos. Se já era difícil anteriormente com sua obrigatoriedade sendo dedicadas apenas 50 minutos por semana (1h/aula por turma) na rede estadual do Ceará, na BNCC não há sequer essa garantia.

A reforma proposta é tão controversa que não conseguiu nem mesmo ler as estatísticas apresentadas pelo próprio Ministério da Educação no que se refere ao desempenho dos estudantes nas redações do ENEM, onde grande parte delas são anuladas por fugirem do tema, a dificuldade dos alunos de organizar os argumentos da temática proposta, de embasar e terem a capacidade de relacionar com outros tipos de conhecimentos. Este mal desempenho não estaria justamente no modo com as humanidades são tratadas nas escolas? Não queremos aqui atacar ou questionar a importância dos saberes e conhecimentos essenciais de Português e Matemática, mas chamar a atenção para a supervalorização das mesmas e desmerecimento das demais disciplinas, além de que que sozinhas não conseguirão chegar ao objetivo comum que é a formação integral do indivíduo.

Vários países, dentre eles o Brasil, estão pautando suas diretrizes educacionais baseadas em avaliações de larga escala, em especial a internacional, o PISA (Programme for International Student Assessment), o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, é aqui que o discurso da reforma se fundamenta: “Dois terços dos brasileiros de 15 anos sabem menos que o básico de matemática; Em leitura, os dados do Brasil apresentam estagnação nos últimos dez anos[17]”; esses dados aos serem interpretados não podem ser considerados de modo genérico ou superficial, sem que se tenha efetivamente debruçado sobre os resultados e seus reais significados, para que só assim se criem documentos e políticas

[17] MORENO, Ana Carolina; OLIVEIRA, Elida. **Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática e ciências; e fica estagnado em leitura**. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>. Acesso em: 09 de dez. 2019.

públicas que melhorem a educação tal como ela é. Já que o PISA não deve ser o único meio de avaliação para se medir o nível educacional, mas outras formas podem ser pensadas de modo mais contextualizada e relacionada a realidade local dos estudantes.

Dizer que a Filosofia não é mais obrigatória, não é o mesmo que dizer que ela deva ser retirada do currículo, de fato sua função foi reduzida a expressão *saberes e práticas* dissolvidas entre os componentes curriculares. Mesmo que o caráter interdisciplinar tenha suas vantagens, não se considera mais a exigência de um profissional formado na área, além de o professor de Filosofia na atual estrutura conseguir no melhor dos cenários poucas aulas por semana em uma unidade, sendo necessário se deslocar para outras a fim de completar sua carga horária, acarretando numa inviável integração escola/docente/estudantes, na dificuldade de criação de vínculos e sentimento de pertença. As redes de ensino serão capazes de superar essas dificuldades e finalmente consigam valorizar os professores ou irão aprofundar ainda mais as desigualdades na educação?

Visando atender a nova configuração curricular do Ensino Médio, proposta pela BNCC/EM, os cursos de formação inicial e continuada de professores devem criar arranjos educacionais orientados por área de conhecimento e não mais como disciplina como tradicionalmente já vemos. Ou seja, caso seja seguida adiante tal conjuntura, os cursos de licenciaturas sofrerão grandes mudanças, podendo inclusive, vários cursos serem extintos, dentre eles o de filosofia, devido à perda de sua identidade e especificidade, sendo congregada agora apenas enquanto área do conhecimento.

Para atender as mudanças no currículo e as novas diretrizes propostas pela BNCC, o Ministério da Educação deverá investir plenamente na formação dos professores da educação básica. O que não se sabe ainda, de que forma isso se dará. Ora, é notório nos últimos anos que a baixa demanda para os cursos de licenciatura está relacionada com seu horizonte de empregabilidade, bem como o viés pragmático em relação as graduações, cujo principal objetivo está sendo a inserção no mercado de trabalho.

De fato, quanto mais desvalorizado e precarizado for o trabalho, menor a remuneração, pior as oportunidades de emprego e consequentemente a procura por esses cursos tende a ser menor. Em relação à Filosofia, isso se torna ainda mais grave e preocupante. Conforme a reforma do ensino médio, quando prevê a retirada da obrigatoriedade da disciplina e a dilui nas áreas de modo interdisciplinar com a expressão “estudos e práticas”, a Filosofia passa a ser mais limitada, impactando na diminuição de vagas, de concursos para a área e sua consequente extinção.

Até que ponto os cursos de licenciaturas serão viabilizados nas universidades? Caso as redes não façam um debate adequado de como absorver as diversas disciplinas nas escolas, o risco de esvaziamento ainda maior nos cursos de licenciatura é iminente, algo a que todos devem estar alerta. É inimaginável pensar nas universidades sem os cursos de licenciatura, sem as licenciaturas em humanas, sem a filosofia. A própria cogitação desse cenário é algo totalmente avesso ao ideal de educação plena que almejamos.

Finalmente, além dos impactos na formação inicial, no que toca as licenciaturas, a formação continuada dos atuais professores da educação básica terá uma nova orientação, impactando os cursos de pós-graduação, a exemplo do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) que por meio de uma portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) devido a novas diretrizes orçamentárias e financeiras suspendeu as atividades do programa, previstas para março de 2020, além da limitação de bolsas, sendo destinada apenas a uma pequena parcela dos mestrandos. O fato de como a educação vem sendo tratada não deve nos desmotivar ou fazer perder a esperanças, mas servir de inspiração para lutar para reverter tais cenários que não são fáceis de serem lidados.

Convém agora compreendermos alguns pressupostos acerca da origem dos termos *competências* e *habilidades* tão ecoados nos documentos oficiais sobre educação. Segundo Saviani (2013), a concepção de *competências* tem relação com atividades pedagógicas tendo implicações das teorias behavioristas. Desta forma, para o autor, as *competências* estão relacionadas com esquemas adaptativos dos indivíduos e sua relação com o ambiente, num processo de acomodação.

Para Holanda *et al.* (2009), a expressão *competências* teve grande força na década de 60, em especial durante período em que o Brasil passou por diversas reformas educacionais que tinham como foco a formação dos indivíduos para atender as demandas do mercado, bem como a disseminação do ideário neoliberal, associando educação aos interesses do capital. Em sua fala, o autor completa:

> Em verdade, a Pedagogia das Competências é um termo surgido no contexto da crise estrutural desse sistema, em decorrência de formação de um “novo” trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação. (HOLANDA *et al.*, 2009, p.124)

Para Neitzel (2019), próximo ao conceito de competência é o de *habilidade* que significa estar hábil em executar certas ações, operar meios, objetos, saberes, ou seja, habilitado para operar instrumentos em um mundo de coisas. Apesar dos dois conceitos serem bem próximos, eles não se confundem, como adverte o autor:

> Os conceitos de competência e habilidade se distinguem, ao que tudo indica, no âmbito acadêmico, do conceito de capacidade, que assume o sentido de um preparo amplo para enfrentar as situações imprevisíveis, em uma perspectiva aberta e indefinida, em situações que possam se apresentar no percurso da vida. A capacidade não é um preparo para uma finalidade técnica ou preestabelecida, um ofício, mas é uma qualidade aberta e ampla, que permita ao sujeito se defender diante das situações vindouras e imprevisíveis. Consideramos que nem a BNCC pode negar a importância dessa perspectiva em sua pretensão, porém, supostamente, o termo "capacidade" verte-se no corpo da BNCC em sinônimo de competência e habilidade. (NIETZEL, 2019. p. 213)

Após esta breve distinção, é notável que a atual BNCC/EM está assentada sobre as concepções de competências e habilidades, admite que os alunos, ao final do ensino médio, devem ter as seguintes competências específicas na área de ciências humanas e sociais aplicadas:

> 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
> 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
> 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
> 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
> 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
> 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 558)

É notório que a atual legislação educacional estabelece um paradigma diferente daquele preconizado anteriormente nos currículos. Atualmente, o ensino de filosofia é pautado na história da tradição filosófica e/ou em temas conforme as próprias orientações dos documentos referenciais curriculares anteriores: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNEM (1999), PCN+(2002), Orientações Curriculares Nacionais- OCN (2006), coleção Escola Aprendente aqui no Ceará (2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM (2012), tanto é que vários livros didáticos foram construídos seguindo essa lógica em sua divisão: Política, Ética, Lógica, Metafísica, Teoria do conhecimento, Estética, sendo distribuídos nas três séries do ensino médio. Semelhante as

demais disciplinas da área de humanas, a filosofia nesta nova configuração aparece de modo diluído contemplando apenas duas subáreas: *Epistemologia e Ética e Filosofia Política*, restringindo as demais área e âmbitos da filosofia necessários ao debate e discussão ampla.

2.4 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio e a Filosofia: quo vadis

Em meio a um cenário de incertezas dado a Reforma do Ensino Médio e, ainda, toda a nebulosidade que gira em torno da Base Nacional Comum Curricular, é muito difícil prever o futuro da filosofia e assegurá-la como unidade pertencente ao currículo do Ensino Médio. Na tentativa de imaginar algumas possibilidades e cenários, propomos agora uma última reflexão deste capítulo sobre o Projeto Curricular do estado do Ceará, bem como de que maneira é abordado o tema da cidadania.

Parece não caber mais aqui a discussão sobre a problemática, tecer críticas ou simplesmente não aceitar a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Ambas já são uma realidade, e tal cenário pede que sejamos estratégicos em traçar ações concretas diante dele, isso não quer dizer que devamos passar para um ajustamento ou a uma simples aceitação do que está posto, mas de sairmos da posição pessimista e derrotista diante dessa situação e passemos a ressignificar a presença da filosofia nas escolas, senão corremos o risco de estarmos dando voltas no problema e não conseguirmos pensar em possíveis saídas.

Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 e da BNCC em 2018 no âmbito nacional, o espaço de diálogo e construção foi transferido para os estados, cabendo a estes pensarem nos possíveis arranjos curriculares de acordo com suas especificidades. Em 2019, o estado do Ceará foi palco de valiosas discussões no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), entre os professores rede estadual, os alunos de graduação, todos juntos na defesa Filosofia no novo ensino médio.

Nesse sentido, pensando numa perspectiva de hipótese de trabalhos que podem ser construídos daqui para frente. Passemos a refletir e dar as primeiras impressões, mesmo ainda não terminado, do doravante chamado Documento Curricular do Ceará Referencial do Ensino Médio (DCRC-EM), constituído por diretrizes e linhas de ações básicas para a construção de um currículo educacional no estado do Ceará.

Apesar do DCRC ter sido construído a luz da BNCC, ele incorpora em sua estrutura alguns itens que se propõem a dar uma melhor compreensão e esclarecimento do que foi

previsto no documento a nível nacional, além de abordar as especificidades e aprofundar a identidade do ensino nas escolas cearenses.

Nesse sentido, a versão cearense da Base Nacional Curricular Comum- DCRC –, fundamentado na LDB, em seus artigos 35 e 36, procurou sanar alguns problemas que estavam obscuros em relação a área de ciências humanas. Uma das mais significativas mudanças, embora seja sutil, foi a inclusão dos *objetos de conhecimento* e das *competências específicas*. Desse modo, a DCRC passa a se organizar de acordo com a seguinte escala hierárquica:

> *Competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos*. O conceito de *objetos de conhecimento* se refere aos temas, problemas, conceitos, narrativas, fontes etc. que, de modo geral, devem ser trabalhados nas aulas de cada componente. Os *objetos específicos* tratam-se do detalhamento dos objetos de conhecimento, entendidos como direitos de aprendizagem dos estudantes cearenses a luz da BNCC, devendo ser trabalhados com os discentes do Ensino Médio. (CEARÁ, DCRC, 2019)

As instituições de ensino no estado do Ceará, sejam elas públicas ou privadas que trabalhem com o nível médio, ao construir suas propostas curriculares devem tomar como base a relação *objetos do conhecimento e objetivos específicos* com *competências e habilidades.* Assim, o DCRC objetiva oferecer aos estudantes o acesso a um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas. Como tradicionalmente a disciplina de Filosofia é incluída no rol da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, iremos num primeiro momento versar sobre a fundamentação acerca do sentido da aprendizagem proporcionada pela área, para depois nos atermos a importância do conhecimento específico da Filosofia e as novas perspectivas diante dessa realidade.

A seguir apresentamos o que o DCRC propõe para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, salientando que seus componentes curriculares devam:

> 1. Reconhecer que o conhecimento produzido na escola e parte de uma aprendizagem interdisciplinar.
> 2. Partir das aprendizagens essenciais para construir na pratica procedimento de pesquisa escolar que possibilitem a produção competente dos mais diferentes textos, metodologias e múltiplas visões de mundo.
> 3. Valorizar o patrimônio natural, artístico cultural e toda produção sociocultural da humanidade.
> 4. Respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos e equânimes.
> 5. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, política e sociais.
>
> (CEARÁ, DCRC, 2019)

Desse modo, as disciplinas que compõem a área de humanas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, podem transformar comportamento, desenvolver mentalidades e produzir conhecimento, na relação estabelecida entre os estudantes, o corpo docente e

comunidade escolar, permitindo-lhes serem capazes de exercer saberes e poderes de intervir de modo consciente, crítico, reflexivo e positivo diante da realidade social.

Tal área do conhecimento possui um papel significativo na formação cidadã dos jovens estudantes para o mundo. Ela oferece meios que os possibilitam a pensar esse mundo, dar sentido a ele, ou seja, perceber o próprio propósito de aprender, de construir a autonomia, a criticidade diante da tecnologia e das mídias.

No DCRC a definição de *cidadania* aparece de modo mais claro, onde em cada componente curricular da área de humanas estão apresentadas as características dessa formação:

> 53 Os professores de *História* precisam levar em consideração o que as contradições postas pelo estágio atual do capitalismo (flexível), tem se caracterizado por disputas em torno da implementação de sociedades efetivamente democráticas. Um dos compromissos dos historiadores aponta no sentido de contribuir para a formação de alunos mais comprometidos com o exercício da *cidadania* e da luta pela emancipação humana.
> [...]
> 79 A *Geografia* sofreu profundas mudanças com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) assim como o Ensino Médio, que agora passa por um amplo processo de transformação e adequação, com o desenvolvimento de competências e habilidades, a identificação e compreensão de objetos de estudo, que preparam o educando para o exercício da *cidadania*, enquanto sujeito na vida social e a possibilidade real do educando no mundo do trabalho e da ciência, respeito ao meio ambiente, com a apropriação de recursos e comportamentos democráticos e das exigências do mundo tecnológico, através de competências fundamentais...
> [...]
> 93 Partindo dessa ideia de educação integral, vemos que as diversas *narrativas filosóficas*, mais do que qualquer outro componente curricular, proporcionam uma formação global, proporcionando aos discentes compreender o significado de juventude, complexidade do mundo, integralidade do ser, sentido da vida, aprender a aprender, *cidadania*, trabalho, diversidade, dialogo, corpo, sentimentos, linguagem, ciência, arte, métodos e tecnologia, além dos problemas sociais, econômicos, políticos, éticos. Além desses, a Filosofia potencializa conceitos mais presentes nas ciências humanas, como abstração, cultura, simbolização, diálogo, método científico (hipóteses e argumentos), a dúvida, o protagonismo, o tempo, o espaço, a temporalidade, a espiritualidade, a territorialidade, natureza, sociedade, individuo, coletividade, dentre outros. Assim, desde o início da atividade humana, em torno dos seus problemas e questões, a Filosofia é um saber basilar para compreender a multiplicidade da vida, visto no fato de que grande número de cientistas, historiadores, geógrafos, sociólogos, matemáticos, linguistas, lançam mão da Filosofia para compreender seus problemas.
> [...]
> 128 Desenvolver uma pratica de ensino que prepare o aluno a pensar com *categorias sociológicas*, que possibilite uma mediação da relação dele com a sociedade em que vive com o objetivo de desaliená-lo das ideologias vigentes, preparando o indivíduo para a *cidadania*...
>
> (CEARÁ, DCRC, 2019)

Com efeito, percebe-se que há uma valorização da formação cidadã dos estudantes pelo documento, com características específicas, dentre as quais, a emancipação humana, a implementação efetiva da democracia na sociedade, concepção de sujeito da vida social, de

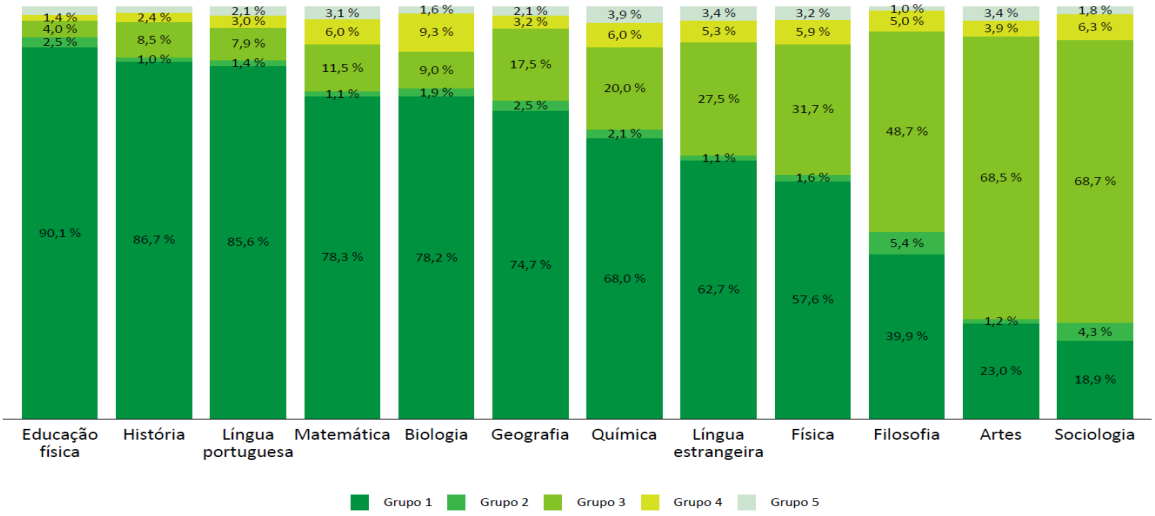
formação global, de potencialização e compreensão aprofundada dos conceitos e desalienação. Com efeito, todas as disciplinas da educação básica, entre os fazeres dos alunos e o sentido de sua aprendizagem que lhe é proporcionado na construção dos saberes significativos é que a área de humanas pode lhes oferecer instrumentos para intervir nessa realidade, por meio dos raciocínios geográfico, histórico, sociológico, filosófico, crítico e reflexivo constituinte de cada indivíduo. Em relação à sociedade, os estudantes precisam compreender o papel enquanto cidadão que determinam e são determinados por essa sociedade, percebendo ainda, a necessidade de reflexão, ação e transformação constante da mesma.

Em relação à filosofia, pela sua própria característica basilar de compreensão da multiplicidade da vida se faz necessária na formação global dos estudantes, não podendo ficar de fora desse debate, muito menos ser pormenorizada, pois já como anunciava Aristóteles logo na introdução de sua obra *Metafísica*, quando diz que todas as outras ciências serão mais necessárias do que esta, mas nenhuma lhe será hierarquicamente superior (ARISTÓTELES, 2002, p.9)

Essa perspectiva de participação da filosofia na formação cidadão dos jovens pode assumir dois lados, um quando percebemos que as aulas de Filosofia contribuem na formação dos jovens quando encaram a realidade com um “novo olhar”, mais crítico, autônomo, emancipador, questionador, necessário à cidadania. Afastando daquela visão distorcida de observar apenas uma perspectiva e limitada, mas oferecer meios para que os estudantes percebam as várias possibilidades do conhecimento, ampla, integral e transformadora. E outra quando o ensino da Filosofia torna-se apenas mais um componente do currículo no nível médio, por vezes pautado na transmissão conteudista, simplória, superficial, generalista, equivocada e distorcida do que é a filosofia, esquecendo sua essência: lançar-se na busca da verdade. Oportunizar esse espaço de busca constante da verdade é necessário, ainda mais em tempos de crescimento da ideologia dominante e alienação, onde há um bombardeio diário de falsas informações vindas de todos os lados e a atividade filosófica podendo vir a ajudar no desvelamento da enganosa compreensão de mundo imposta pela ideologia dominante.

Daí a necessidade de profissionais preparados para tal, professores de filosofia que sejam realmente formados em filosofia. Parece redundante, mas o que mais se vê nas escolas brasileiras é a precarização desse profissional, e no Ceará não é diferente. Talvez antes como justificativa pudesse ser argumentado a falta de profissionais habilitados, hoje tal argumento não se sustenta mais. É recorrente a presença de profissionais não habilitados na área de filosofia lecionando a disciplina. A LDB é clara em seu artigo 62 acerca da formação mínima desses profissionais, quando diz que: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". Ou seja, não é admissível que ainda vejamos professores de sociologia, história, geografia, até de outras áreas ministrarem aulas de filosofia. Se para o profissional habilitado já é difícil trabalhar com os conceitos filosóficos, para os não habilitados ainda mais. Dados recentes de 2019 comprovam essa problemática, que certamente impacta no modo como a disciplina é apresentada aos estudantes, percebida por eles, bem como a qualidade dessa formação:

Gráfico 2- Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio-Ceará-2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do censo da Educação Básica.

Conforme constatado pelo indicador de adequação da formação docente do Ceará para a etapa de ensino em questão, a disciplina de filosofia ocupa o ranking do terceiro pior resultado. Das turmas de ensino médio de filosofia da rede estadual cearense, apenas 39,9%, são ministradas por professores com a formação adequada (grupo 1 do indicador). Em comparação ao melhor resultado visto na disciplina de Educação Física o percentual chega a 90.1%.

Em vista de um salto necessário e qualitativo na formação desses jovens, no trato com o conceito, com a problematização e mudança é que enxergamos o desenvolvimento de uma cidadania com a contribuição da filosofia, a qual estimule o pensamento crítico, questionador, a atitude filosófica, capacitando os estudantes para que conquistem e se apropriem progressivamente dos conteúdos discutidos e a partir deles mesmos, de modo autônomo sintam-se impelidos a fazer algo para melhorar sua realidade, e porque não o mundo?

Como se não bastasse as dificuldades já enfrentadas pela filosofia no contexto educacional, de desvalorização, desprestígio, novamente nos vemos atacados com a Reforma do Ensino Médio de 2017, alterando a LDB, onde o termo "disciplina obrigatória" da filosofia fora substituído pela ideia de que a escola deveria oferecer "obrigatoriamente *estudos e práticas* de [...] filosofia". Essa mesma lei também traz a ideia de flexibilização curricular, na qual o art. 35A, § 5º diz que "a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio", que ao ser dividida nos três anos e por 200 dias letivos ao ano, obriga as instituições de ensino a dedicar no máximo 15 horas por semana entre os componentes curriculares, ou seja, entre todas as disciplinas.

Deste modo, é um risco latente da Filosofia sair do ensino médio, pois ao deixar a decisão para os sistemas de ensino não saberemos quais critérios serão utilizados para sua permanência ou mesmo retirada, aparecendo de forma fragmentada e abordada somente enquanto temática interdisciplinar pelos outros componentes curriculares, tirando dos estudantes a oportunidade de não terem acesso aos saberes da Filosofia de modo mais abrangente, como outrora foi assegurado pela Lei 10.648 de 2008.

Em contrapartida, em todas as suas três versões (2015, 2016 e 2018) da BNCC, sempre corroborou o debate acerca dos objetivos da educação, perpassando desde a Constituição de 1988 e culminando na legislação educacional da LDB de 1996, onde versa sobre o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O ensino de Filosofia pode contribuir, ainda mais, juntamente com os demais componentes curriculares, na formação integral dos estudantes. Torna-se, portanto, uma atribuição das aulas de Filosofia um maior compromisso com essa visão ampla e conjunta, indo de acordo com a BNCC onde:

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

> jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BNCC, 2017, p. 14)

Há de pontuar o fato que estas categorias necessárias ao exercício da reflexão ajudam os estudantes a entender e agir em sua realidade, exercitando na prática a cidadania. Deve-se supor que para este exercício, os estudantes devam também ter contato com as obras dos filósofos, com conteúdos específicos da Filosofia que ajudem a promover a reflexão, não cabendo a outra disciplina o papel de ensiná-los, nem ao menos ser abordado como um conteúdo transversal. Daí a importância de sua presença enquanto disciplina no currículo.

Em nenhum momento temos a intenção de minimizar a importância das demais disciplinas na formação dos estudantes, ou duvidar da sua capacidade em abordar temas como política, ética, estética, metafísica, epistemologia, lógica, dentre outros, mas é notório que a Filosofia proporciona essa visão global e potencializada dos conceitos mais importantes levantados pela área das Ciências Humanas aos estudantes, pois reconhecemos que é na busca incessante ao saber que a filosofia se define de modo preponderante e imprescindível.

Após a "perda" do espaço compulsório que a Filosofia tinha na legislação educacional, precisamos, agora, enfrentar as vozes contrárias à sua presença e defender o seu lugar, bem como apresentar, por meio dessa pesquisa, suas possíveis contribuições na formação educacional dos jovens do ensino médio.

Diante da flexibilização do currículo presente no Novo Ensino Médio, se em média só haverá 15 horas dedicadas a BNCC, para as escolas em tempo integral, que já contam com 252 unidades no Ceará e ainda são previstas a construção de mais 25 para o ano de 2020, atendendo cerca de 90 mil estudantes[18], a parte flexível terá no mínimo 4 horas de aulas a mais por dia. Ou seja, durante a semana serão aproximadamente 20h de aulas que poderão ser usadas para o aprofundamento de vários tipos de conhecimento, compostas por unidades eletivas que tiverem relação com os itinerários formativos, sob a forma de oficinas, clubes, grupos de estudo, desde que aprofundem os objetos do conhecimento proposto pela BNCC. Aqui a Filosofia poderá crescer.

De modo a aprofundar os conhecimentos acerca de possíveis metodologias no ensino da filosofia, caracterizá-las, bem como tentar estabelecer possíveis relações no que se refere à cidadania, elegemos alguns pensadores de referência no ensino de filosofia que podem

---

[18] Portal G1 CE. **Ceará vai ter mais 25 escolas de tempo integral em 2020, diz governo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/12/17/ceara-vai-ter-mais-25-escolas-de-tempo-integral-em-2020-garante-governo.ghtml> Acesso em: 19 mar. de 2020.

ser tomados como inspiração nesse debate: Alejandro Cerletti (2004; 2009), Silvio Gallo (2012), Evandro Ghedin (2008) e Renê Trentin Silveira (2007).

Não pretendemos apresentar um arcabouço teórico aprofundado de tais estudiosos, mas de apresentar alguns pontos chave que nos ajude a enriquecer a reflexão acerca do entendimento sobre o ensino de Filosofia. Diante desde cenário de reformas e mudanças, cabe aos professores de filosofia pensarem em metodologias que viabilizem seu ensino. O momento atual é de *kairós*: tempo de oportunidades e criação.

Seguindo a concepção de Alejandro Cerletti (2004), essa discussão pode ser direcionada à defesa de uma Filosofia que possa ensinar algo próprio à atividade filosófica em si: o filosofar. O intento do filósofo não está centrado em uma transposição didática de um nível de saber que o professor possui para qualquer outro que o estudante possa ter, mas de ensiná-los a se apropriarem da pergunta *por quê*, de colocar em dúvida o que julgam já saber, concebendo a filosofia como um processo reflexivo de problematização e resolução. Escreve Cerletti (2009):

> Tal esquema (de ensino de filosofia) deveria constar, pelo menos, de dois momentos: um de problematização, e outro de tentativa de resolução. [...] Para que suas eventuais respostas adquiram significação para os alunos, estes deverão ter tornado próprio o problema. (CERLETTI, 2009, p. 83-84).

Esse esquema, defendido por Cerletti, tem como ponto de partida não o conhecimento em si ou habilidade que a Filosofia pode desenvolver, mas o da atitude: questionadora, crítica, problematizadora, reflexiva e desconfiada do filosofar. E isso pode ser encontrado em qualquer filósofo, Sócrates, Agostinho, Descartes, Hegel, Marx, Marcuse, Adorno... Eis o papel do professor de filosofia: estimular nos estudantes a internalizarem a pergunta *por quê*, a pensarem por si mesmos, fazendo assim com que as possíveis respostas que surjam nunca sejam satisfatórias, buscando querer saber mais, marca etimológica da palavra *filosofia*, a busca perene do saber.

Cerletti chama atenção ao cuidado que se deve ter em relação a instrumentalização da filosofia, quando esta assume um papel no ensino de transmissão de determinados valores e do que deve ser feito, até mesmo de uma suposta formação cidadã que muitas vezes mais se preocupa na manutenção do estado das coisas. Como se fosse colocado na filosofia a incumbência da transmissão desses valores ideológicos vigentes. Em suas palavras:

> Quando se procurou que a filosofia tivesse um sentido educativo de justificativa moral, que pudesse ser aplicado à política, acabou-se por debilitá-la de maneira substancial já que, como adiantamos, ela foi instrumentalizada para permitir a reprodução de um Estado dominante. (CERLETTI, 2009, p. 71)

Sabemos que tal feita a descaracterizaria, não possibilitando o desenvolvimento da autonomia nos educandos e de sua formação enquanto sujeitos políticos (que é coletivo) e morais (que é individual).

Mais do que seguir algo estabelecido, a filosofia necessita assumir seu papel de crítica ao modelo atual, que no fim das contas, poderia ser qualquer modelo, mas que necessariamente possa passar pelo crivo da crítica filosófica. Diante disso, arriscamos dizer que promover uma filosofia que seja aberta, criadora, problematizadora, fazendo com que cada aluno trilhe seu próprio caminho filosófico, de longe será intrumentalizador, mas emancipador.

A proposta evidenciada por Cerletti, entende uma filosofia disposta a pensar o tempo presente, de situar os vários saberes como fonte de reflexão e estender potencialmente a criticidade:

> Uma filosofia preocupada com as condições de seu presente situa os outros saberes, não como uma absurda competência, mas como o material de base de sua reflexão. O estado atual dos saberes disciplinares constitui as ordenadas básicas de uma educação significativa, na qual a filosofia deve desdobrar o seu potencial crítico. (CERLETTI, 2009, p. 52)

A reflexão oportunizada nas aulas de filosofia constituem-se como um momento importante de desenvolvimento do olhar crítico dos estudantes, não de reprodução de saberes já instituídos, mas na problematização dos pressupostos estabelecidos e impostos. Esse ensino também se caracteriza pelo aprimoramento da argumentação e interpretação desses estudantes. Não faltaram temas e problemas aprofundados e sistematizados no decorrer do percurso histórico filosófico, estes devem ser valorizados e explorados a serviço do filosofar.

É oportuno salientar que a filosofia trabalha essencialmente com problemas filosóficos. Mas como diferenciar a natureza de um problema estritamente empírico de um filosófico? O primeiro caracteriza-se por encerrar-se na observação, com questões acabadas e prontas, enquanto que o segundo, é dinâmico, aberto, complexo e variado. Nessa perspectiva, os problemas filosóficos constituem-se como peculiar à filosofia. Então, quando se fala em filosofia, implica dizer que ela trabalha essencialmente com problemas filosóficos. Nesse viés, quem se encarregaria de discutir esses problemas e poderia ser considerado filósofo?

A filosofia não é uma atividade exclusiva dos intelectuais, estando acessível apenas a profissionais ou a grandes teóricos. De acordo com Gramsci (1999, p. 93), todos os indivíduos são filósofos e têm habilidade filosófica, uma vez que já carregam concepções de mundo que são influenciadas por outras questões a que estão submetidos. Em contrapartida, mesmo sendo uma atividade possível a qualquer indivíduo, não significa que seja algo fácil, simplório ou

prosaico que possa ser praticado de qualquer modo e prontamente. Trabalhar com filosofia e o filosofar não é qualquer coisa, uma mera opinião emitida de algo, muito menos o que defende um guru ideológico negacionista, avesso aos fatos e a verdade, há certos limites.

A afirmação de Gramsci que todos são filósofos deve ser compreendida no ponto de vista a quem ele está se referindo. Notadamente as classes subalternas, além de que esse tipo de "filosofia espontânea" possui um determinado tipo de noções e conceitos construídos por uma tradição, exige sistematização e aprofundamento teórico-crítico, proporcionados pela análise e entendimento mais amplos da historicidade. Longe de ser uma expressão vazia e generalista ela traz consigo rigor, criticidade, problematização e questionamento que advém da filosofia. Gramsci explicita esses pressupostos:

> É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são 'filósofos', definindo os limites e as características desta 'filosofia espontânea', peculiar a 'todo o mundo', isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por 'folclore'. (GRAMSCI, 1999, p. 93).

Do mesmo modo, convém também afastar a ideia de uma prática filosófica que surja apenas da vontade espontânea e livre, com satisfação, sem a devida dedicação e sofrimento. Entender a filosofia desse modo só reforça o caráter preconceituoso para com a mesma e de não a ter como aquela capaz de contribuir para a elevação cultural das classes menos favorecidas, superando o senso comum e passando a uma consciência crítica.

A propagação da ideia preconceituosa de que a filosofia é algo inútil, abstrata, fora da realidade, isolada, desinteressante, inacessível, cumpriu em outros períodos históricos e ainda cumpre uma importante função política, o de reafirmar o afastamento daqueles menos favorecidos, no sentido de reforçar a lógica hegemônica de injustiça e exploração, uma vez que o contato com filosofia pode vir a serem questionadas tais estruturas. Eis aqui, talvez umas das principais atribuições do ensino da filosofia, em especial dos professores, o de apresentar a filosofia como aquela disciplina capaz de desenvolver nos estudantes a dúvida, o pensamento inquieto, problematizador, instigante, rigoroso e profundo, próprio do filosofar, adquirindo uma outra postura diante de sua realidade.

Já Sílvio Gallo (2012) entende a Filosofia enquanto criação de conceitos. Para ele, a filosofia possui três principais características: a) pensamento conceitual- por ser um saber, ela é sempre produto e experiência do pensamento, que cria e procede por conceitos; b) caráter dialógico- não é fechada em si mesma, ela se abre ao diálogo com os demais saberes, trata-se

de um saber aberto em construção coletiva; c) crítica radical- trata-se de uma atitude de não conformação diante da realidade e questionamento constante, busca as raízes, os fundamentos e a essência das coisas. Embora, hajam três características da Filosofia, Gallo (2012) admite que há algo específico nessa disciplina, algo que faz com que a filosofia seja filosofia e não qualquer outra coisa: é que apenas ela produz (cria) conceitos, como já falaram Deleuze e Guatarri em *O que é a filosofia?*[19] Para dizer brevemente o que é o conceito Gallo (2012) diz:

> [...] é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados [...] O fato do conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los, é que faz da filosofia essa "obra aberta", uma vez que os conceitos nunca são conclusivos. (GALLO, 2012, p. 55)

Admitindo essa concepção, as aulas de filosofia podem ser vistas como um laboratório de criação de conceitos, uma verdadeira oficina onde os estudantes produzam conceitos por meio da experiência e experimentação. Dessa forma, as aulas se tornam uma atividade, um processo e não um produto. Ou seja, em vez de se terem aulas para memorizar conceitos já estabelecidos, se criam, recriam, retomam, atualizam os conceitos.

Quando se trata de conceitos, um dos pontos de partida possível para trabalhar filosofia no ensino médio, é o próprio conceito de filosofia, qual a perspectiva abordada, como é ensinada.

A escolha feita pelo professor do conceito de filosofia a ser trabalhada no ensino médio em meio a vasta e múltipla compreensão, não deve ser de qualquer forma, sem critério ou mesmo de modo aleatório, mas consciente e significativa tanto para o professor, quanto para os estudantes. Acerca disso, Gallo comenta:

> Quando ensinamos filosofia, nós o fazemos desde uma determinada perspectiva. O risco é ensinar a perspectiva como se fosse a toda a filosofia, ou como se fosse a única filosofia, ou ainda como se fosse a melhor das filosofias. A melhor maneira de escapar dessa armadilha, parece-me, é ter clareza em relação a que perspectiva de filosofia adotamos e deixar claro para os nossos alunos que ensinamos a partir dessa perspectiva, sem com isso querermos esgotar o campo filosófico. (GALLO, 2012, p. 129)

Ao passo que se torna claro a perspectiva filosófica e identitária a ser trabalhada, não como única, mas como uma possibilidade dentre as várias existentes é que torna o debate e a liberdade de expressão possível, onde o aprofundamento e maturidade filosófica chegue num nível de discussão e confronto entre os conceitos, do professor, dos alunos, dos filósofos.

---

[19] Obra publicada na França em 1991 e traduzida no Brasil em 1992.

Se o estudante é capaz de confrontar esses conceitos, de modo livre, autônomo e espontâneo, a filosofia foi apropriada por ele e não imposta ou doutrinada.

Na seara dos conceitos, propomos uma perspectiva filosófica que almeje uma ou possíveis saídas diante dessa realidade excludente. Saídas que se deem a partir da criação do conceito, tal como defendido por Gallo e apresentado aqui em nosso trabalho, o de cidadania, na medida que os estudantes reconheçam seu poder de criar, de pensar a si mesmo e o mundo, de resistir. Um ensino de filosofia que se relacione com uma prática cidadã que seja de tomar a palavra para aqueles que são alijados e excluídos, pode ser uma possível saída.

Portanto, entender a filosofia enquanto a disciplina por excelência da criação conceitual, cai por terra todo o argumento de não utilidade, de que deve ser banida, superada ou mesmo retirada do currículo. Sobre isso Deleuze (1992) afirma:

> A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente, a filosofia sempre teve seus rivais, desde os "rivais" de Platão até o bufão de Zaratustra. Hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriam dos termos "conceito" e "criativo", e esses "conceituadores" formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o cogito da mercadoria. A filosofia sente-se pequena e só diante de tais potências, mas, se chegar a morrer, pelo menos será de rir. (DELEUZE, 1992, p. 170)

Dessa forma, no contexto escolar, a filosofia se faz necessária como disciplina curricular pela sua especificidade, criar conceitos, e sua capacidade intrínseca transversal em se relacionar com os demais componentes. Esse potencial integrador é salutar e desejável nas escolas, visando a busca de uma aprendizagem ampla, significativa e de qualidade.

Abordaremos algumas questões apontadas por Evandro Ghedin (2008) que nos permitam pensar o ensino de Filosofia na perspectiva de uma epistemologia do filosofar, entendida como uma condição para o processo crítico, reflexivo e criativo.

Inicialmente o filósofo busca determinar o significado da Filosofia e da importância dessa compreensão para o ensino, tomado sob o aspecto de facilitar e contribuir no processo de conscientização/ação crítica dos estudantes diante do mundo (2008, p. 35). Além dessa relação próxima entre filosofia e desenvolvimento da criticidade, Ghedin (2009) inclui mais outro elemento importante nessa discussão, a cidadania. Este tripé no contexto escolar assume algumas possibilidades. Assim:

> O ensino de Filosofia no espaço escolar não consiste em ensinar a ler e escrever no sentido restrito, mas em usar as estratégias de leitura e de escrita como formas para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, é necessário que tanto a leitura quanto a escrita do aluno possam situar-se na criticidade como elemento que possibilita a construção da cidadania. (GHEDIN, 2009, p. 160)

Cabe salientar que o mais importante na escolha do ensino a ser desenvolvido, o método utilizado, é a relevância do aspecto do filosofar enquanto processo, ou seja, algo que se constrói de modo coletivo e não imposto. Sobre isso, Ghedin (2008) diz ser:

> entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e mundo contemporâneo. (GHEDIN, 2008, p. 37)

Esse entendimento implica atribuir uma dimensão ético-política à Filosofia no espaço escolar. Desse modo, além da Filosofia oferecer aos estudantes um arcabouço teórico histórico próprio da disciplina, deve propor também uma formação que valorize o compromisso e a responsabilidade ética e política na transformação da sociedade. O ensino da Filosofia aparece aqui como aquela disciplina que proporciona meios de humanização.

Ghedin (2008) continua apresentando outras dimensões do filosofar como mediações no processo de ensino da Filosofia: o filosofar enquanto *meditação*, construtora de sentidos numa sociedade sem significados; a *busca* da verdade como caminho e horizonte último de sua existência; a *admiração*, implicando espantar-se com a realidade cotidiana de modo atento e criterioso; a *paixão* pelo saber que nos põe em busca da verdade; o *diálogo*, enquanto mediação do imprescindível do processo filosófico; a *suspeita e a dúvida* permanente da realidade, significar manter a posição alerta e crítica contra as verdade prontas; a *imaginação e a criação*, em vista de um agir sempre renovado; a *demanda por sentido de responsabilidade* para com o outro, comprometendo-se e voltando os olhos, ouvidos e mãos para a realidade injusta; a *dimensão problematizadora*, como observação da realidade, identificação do problema e exercício da reflexão crítica que há de ser uma forma de práxis; por fim, o *compromisso com a crítica*, no sentido de operação da consciência que, percebendo-se alienada, busca na reflexão radical um meio para a sua superação.

As mediações do filosofar como proposta metodológica do ensino-aprendizagem, nos direciona a uma questão importante da relação existente entre teoria e a prática do pensamento filosófico. Ou seja, seria insuficiente termos uma Filosofia que repouse apenas na teorização. As mediações implicam num questionamento sobre a prática, que por sua vez inclui intervenções e mudanças.

Aparece aqui um ponto crucial, talvez o mais grave no ambiente educacional, o de frequentemente conceber uma educação voltada a reprodução de conteúdos produzidos fora da escola e ao mesmo tempo ser incapaz de pensar além muros. Essa prática de transmissão de

conteúdos desassociada da *práxis* faz com que o conhecimento seja dificultado ou limitado. Teoria e prática são indissociáveis[20], separá-las é arriscar perder toda a possibilidade de reflexão e compreensão do ser humano. Assim, o filosofar como *práxis* no ensino da filosofia proposto por Ghedin (2008, p. 82) "é sempre uma forma de ação política que alia pensamento e ação numa perspectiva transformadora".

Recorremos agora a Silveira (2007), em seu texto *Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio*, onde se discute vários aspectos sobre o ensino de Filosofia no ensino médio, com destaque na escola pública. Não queremos fazer uma explicação ampla uma a uma acerca dessas teses, mas de trazer alguns aspectos do texto que julgamos importantes nesse momento.

Semelhante a Ghedin (2008) em seu entendimento de uma formação filosófica que valorize o compromisso e a responsabilidade ética e política na transformação da sociedade, Silveira (2007, p. 111) entende "a filosofia, como atitude de busca da verdade, possui um caráter necessariamente revolucionário. Daí a importância política do trabalho do professor de Filosofia".

Ora, se a filosofia pode ser concebida como uma reflexão "rigorosa, radical e de conjunto" (Saviani, 2009) diante dos problemas da sociedade, e vivemos numa sociedade capitalista marcada pela profunda desigualdade entre as classes sociais, essa situação de dominação/exploração se sustenta em grande parte pela ocultação da verdade, por meio de ideologias dominantes e excludentes. A filosofia, enquanto teoria e conhecimento elaborado, nesse contexto aparece como aquela que por buscar trazer à tona a verdade, tenta superar a lógica da alienação e passa a exigir a transformação dessa sociedade.

E de que modo essa transformação seria possível? Um dos meios, não o único, é o ensino da filosofia nas escolas. No sentido desta ser concebida como "fundamento teórico" e o "instrumento" (Vásquez, 2007, p.117) necessário para a práxis transformadora e como reflexão comprometida com a busca da verdade. Só assim é que o ensino da filosofia pode ser considerado revolucionário.

São várias as questões levantadas acerca necessidade de se encontrar o lugar e o papel da Filosofia no Ensino Médio, as quais, segundo Silveira (2007), não é possível atermos a uma fácil ou única resposta, mas exigem uma escolha clara, uma decisão, ainda que não definitiva.

Silveira (2007) defende, ainda, que para um ensino coerente da disciplina de Filosofia, o professor deve assumir uma posição consciente de que é um sujeito histórico, ativo

[20] Essa relação é discutida em Vázquez (2007); Severino (1994); Konder (1992); Dussel (1986).

e com responsabilidade diante da realidade. Tal tarefa, portanto, exige um compromisso além do ambiente pedagógico da sala de aula, o político. Isso não significa, contudo, transformar as aulas de filosofia em momentos de doutrinação partidária ou ideológica dos alunos, mas de não neutralidade nessa guerra de posições, de compromisso constante com a verdade em tempos em que mais vemos é sua relativização. Não se trata de defender A ou B, mas de propagar o que é próprio da filosofia, a busca do saber, da verdade, isso é revolucionário, é transformador.

Hoje muitos opinam, tomam posições diante dos diferentes assuntos, achando compreender este ou aquele conceito, quase donos da verdade, convictos que tais ações são completamente legítimas. Diante disso, muitas instituições procuram dar respostas aos diversos problemas contemporâneos, seja no âmbito político, econômico, ético, religioso, mas não parece ter obtido muito êxito. Percebemos também um conjunto de cidadãos que não se preocupam em refletir sobre suas reais necessidades, em não perceber a crise que passa o mundo, não ter um olhar crítico, questionador, mantendo-se na posição de espectador diante de uma sociedade cada vez mais desigual e injusta. É preciso que ampliemos essa compreensão acerca do que é cidadania hoje, segundo o contexto histórico na qual vivemos, pois tal realidade exige essa reflexão, atitude, não limitada a uma ideia "grupalista", mas que seja mais autônoma, crítica e questionadora possível:

> Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. Pois apenas assim o jovem poderá ter acesso à aventura do pensamento como experiência radicalmente crítica e criativa, descortinando-se para ele aquela multiplicidade de elementos que já trabalhamos aqui. E só assim nossos jovens poderão, de fato, assumir livremente a condição de cidadãos. Para não ficar no vazio da letra da lei, que enuncia, mas nada garante, se não tivermos uma ação efetiva no cotidiano de nossas lides educacionais. (GALLO e KOHAN, 2000, p. 195)

Tais interpretações levantadas sobre o ensino de filosofia nos fazem compreender melhor seu lugar o propósito na formação humana já na educação básica. Faz-se necessário agora nos posicionar e articulá-las permitindo pensar na direção de uma cidadania segundo uma perspectiva mais ampla, que busque articular educação, ensino de filosofia e cidadania que almejam a formação crítica, autônoma e criativa e atuante na realidade segundo esses critérios.

3 FILOSOFIA, ESCOLA E CIDADANIA NUMA PERSPECTIVA DA PRÁXIS

A opção de produzir uma dissertação tentando relacionar o ensino de Filosofia em vista da formação para a cidadania, e ainda numa perspectiva da práxis, bem como pensar nas possibilidades desse exercício intrinsecamente político, foi motivada pela inquietação em buscar alternativas para refletirmos sobre ações no espaço escolar que pudessem munir os estudantes do ensino médio com ferramentas que o ensino da filosofia ofereça em vista de uma formação da capacidade crítica, inventiva, autônoma e atuante. E que nesse exercício reflexivo, de problematização e confrontação proporcionado pela filosofia possa ser de enfrentamento e superação do profundo abismo social e injustiça que se encontra nossa sociedade, ampliando o modo como compreendemos a si mesmos, os outros e o mundo. O intento não é o de conceber uma formação salvadora para os problemas, mas de um reconhecimento da importância da Filosofia e de sua contribuição numa formação para a cidadania, em nosso entender, vinculando reflexão/criticidade/ação, fundamentados na *práxis.*

3.1 A importância do Ensino de Filosofia e seu sentido na prática educativa

Traçado um panorama geral por meio de uma breve reflexão do percurso histórico e contexto atual do Ensino da Filosofia nos documentos educacionais oficiais, torna-se necessário discutir se ela tem alguma importância ou em que contribui na formação dos estudantes do nível médio, seja do ponto de vista pessoal seja no social.

Quando nos dedicamos à reflexão sobre as contribuições que as diversas áreas do saber proporcionam, todas elas têm sua importância: matemática, biologia, geografia, história, química, física...São áreas já consagradas e que, em geral, não existem mais dúvidas ou questionamentos acerca de seu valor na vida das pessoas. Ninguém se atreveria a questionar a validade de tais conhecimentos.

Tal assertiva é de fácil constatação, basta observar os “frutos” dessas ciências em nosso cotidiano, seja por meio da tecnologia, descobertas na área da saúde ou mesmo numa simples prestação de contas. Elas estão em toda parte nos oferecendo seus benefícios e todo o suporte ao desenvolvimento e progresso da humanidade. Por meio dessa verificação fatual e categoricamente convincente, não sobra espaço para qualquer suspeita ou desconfiança de sua importância.

E o que dizer da Filosofia? Possui o mesmo “status” que as demais áreas? Tem sua importância reconhecida? Seu produto pode ser visto no dia a dia na prática educativa?

De fato, quando nos referimos à filosofia, de imediato não é evidente todo o seu encantamento, sua paixão. Sim, como seu próprio significado remete, pode ser considerada um ato de amor, *amor ao saber*. Despertar o gosto pela filosofia nos remete ao sentir. Ora, seus efeitos estão para além da materialidade, da tecnologia ou do fato observável em si, eles estão localizados no íntimo do ser humano, de um povo, da história. Talvez esteja aí justificativa de não ser facilmente reconhecida.

Dentre as percepções das pessoas e da sociedade acerca da filosofia, ora remetendo a algo negativo desconsiderando sua importância, ora, poucas e raríssimas vezes a exaltando, algumas falas são recorrentes.

Quando buscam relacionar a filosofia a algo inútil, sem valor, que não há nenhuma relação com a realidade, desconectada de tudo. Este ajuizamento tem como fundamento a equivocada interpretação da frase de Chauí (2010, p.19) "filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual" que ficou famosa no senso comum. Há aqui um claro desconhecimento da possibilidade da filosofia ser um saber que desperta para a criticidade, que trabalha com conceitos, que por sua vez implicam em ações tanto individuais como coletivas.

Outra atitude diz respeito em associar a filosofia a um saber rebuscado, retórico e inacessível. Comentado por Gramsci (2001) acerca daquele "preconceito muito difundido" em ter a filosofia como atividade reservada apenas aos intelectuais, sendo algo "muito difícil", própria de "cientistas especializados" ou "filósofos profissionais e sistemáticos". Se de um lado é notório certo grau de reconhecimento, por outro lado dificulta àqueles que pretendem dedicar-se a ela. Isso é contraditório visto a realidade na qual a filosofia e seus profissionais são tratados, começando pela desvalorização do curso nas universidades, falta de investimentos contundentes em pesquisa na área e nas escolas quando é deixada de lado.

Uma outra bastante comum quando associa a filosofia a algo perigoso, que corrompe e desvirtua as pessoas, transformando-as em militantes e reacionários, logo, deve ser abominada e evitada, longe dos cidadãos para que não ameacem aos poderes vigentes. Essa ideia foi bastante difundida no período militar. Outrossim, esses mesmos governos investiram em intelectuais que fossem responsáveis em propagar tais ideologias dominantes, desta feita foram estabelecidas diretrizes filosóficas e políticas que fundamentavam as ações governamentais. Isso descaracteriza o cerne filosófico fundamental que é a crítica, o questionamento e autonomia.

Mas afinal, diante de tais "características" descritas acerca da filosofia, qual realmente faz parte dela, o que lhe é próprio, especificamente seu?

Evidentemente, tal como defendemos ao longo do trabalho, consideramos sua importância como essencial e justificada na prática educativa em razão de suas próprias características necessárias ao agir humano: crítica, reflexão, problematização, de formar uma consciência cidadã, de criar espaços de discussão, de posicionamento e práxis. Pois quanto mais os indivíduos refletem sobre sua realidade, maiores são as chances de estes agirem sobre ela, comprometendo-se em transformá-la, pelo fato de se sentirem parte de um todo. Assim, o ensino de filosofia na prática educativa configura-se uma expressão concreta onde os jovens no ensino médio possam obter uma formação mais abrangente, consciente e comprometida com a realidade.

A filosofia aqui apresentada pode ser mais uma ferramenta, não única, de ação sobre a realidade. Essa compreensão implica em um entendimento da realidade que coloque nas mãos do ser humano a responsabilidade por uma ação, um direcionamento, uma atitude. Tal possibilidade e conceito de filosofia se constitui aqui não apenas enquanto constatadora, sintetizadora ou reprodutora da realidade, mas de entrever algo diferente do que está posto. Sobre a emergência destas práticas proporcionadas pela filosofia, dada uns com os outros, identificamos em Freire (2014) o conceito de inédito viável nessa perspectiva, quando admite que: "Sonhar coletivamente sonhos possíveis se constitui com a denúncia da realidade excludente e anúncio de possibilidades de mudança que gera o compromisso das possibilidades de concretização". Ainda nesta linha:

> A concretização do 'inédito viável', que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepassam a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. (FREIRE, 2015, p. 221-222).

A tônica que Freire (2015) dá a práxis se alicerça na intenção, que implica na reflexão. O inédito viável do qual fala está permeado e comprometido totalmente com a ação. Mas não qualquer ação, trata-se daquela que se articula com o pensar e o refletir. Portanto, a filosofia pode e deve refletir as demandas da realidade e por meio da práxis buscar superá-la. É como se a filosofia em sua reflexão crítica fosse condição para conhecer o que se quer denunciar e mudar, Freire continua (2016):

> Não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a perscruto para conhece-la. Não posso anunciar se não conheço. No entanto, entre o momento do anúncio e a realização dele, há algo que precisa ser posto em evidência: o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas, sim, de um anteprojeto, pois é na práxis histórica que o anteprojeto se faz projeto. É ao agir que posso transformar meu anteprojeto em

> projeto; em minha biblioteca tenho um anteprojeto que se torna projeto mediante a práxis, e não por meio do blá-blá-blá (FREIRE, 2016, p. 58-59).

É nesse potencial transformador que vemos na filosofia essa arma na formação dos estudantes, oferecendo-lhes um entendimento acerca de seu *status* de cidadão, incluindo neste conceito elementos que possibilitem a mudança de um *status* que ainda não foi conferido e que muito lhe é negado. É certo que o conceito de cidadão que estamos defendendo não está limitado a uma concepção burguesa, institucional, neoliberal ou jurídica, mas de uma que agregue os mais variados aspectos da existência histórica dos indivíduos na realidade.

Nesse sentido, a filosofia além de possuir um caráter pedagógico na prática educativa tem também a responsabilidade de oferecer aqueles aos que a dela se apropriam uma melhor compreensão das situações políticas, econômicas e sociais. Compreendê-la dessa maneira implica em assumi-la como forma de entendimento da realidade e de um encaminhamento para prática.

A Filosofia é fundamental na vida de todo ser humano, visto que ela além de proporcionar a criticidade, a reflexão e a análise em vista da busca do conhecimento, busca a compreensão acerca de si mesmo, do outro e do mundo. Perine (2007) reflete sobre isso:

> O ser humano se define como um ser-no-mundo, e ao mesmo tempo como sujeito-em-face-do-mundo. Ele intenciona o mundo e o exprime para si. Mas, dado que a sua situação real e originária é a de inserção numa comunidade de sujeitos, a expressão do mundo para si deve ser também a expressão de sentido para o outro. Para que isso ocorra, é preciso que o sentido se encarne, de algum modo, num corpo de exterioridade e de particularidade, que lhe permita ser captado pelo outro (PERINE, 2007, p. 62).

Para Perine (2007, p. 64), esse sujeito se constitui como tal por meio de sua compreensão e transformação do mundo. Esse processo de perguntar sobre si mesmo, das implicações do existir, de refletir sobre nossas ações, de entender-se nas relações com o outro, com o coletivo, percebendo-se num mundo de infinitas possibilidades e oportunidades de construção parece implicar num desafio importante a ser trilhado pela filosofia no contexto escolar.

E é na educação, em especial no nível médio, fase de consolidação dos anseios e personalidade para muitos educadores, que a filosofia pode colaborar nessa formação. Uma formação que ofereça os discentes a capacidade de tornar-se cidadãos conscientes e ativos de seus direitos e deveres, não que a cidadania se limite a isso, mas que por meio da reflexão crítica forneça meios de identificação de injustiças que podem ter em uma sociedade e enxerguem possibilidades para uma melhor condição atual e futura.

É necessário levar às pessoas, em especial os estudantes do ensino médio, por meio de questionamentos, a trabalharem os problemas filosóficos que surgem no seu dia a dia da história, com reflexão livre do pensar sobre a realidade o mundo. É de suma importância melhorar a reflexão filosófica nas escolas, os valores que norteiam a sociedade, o que é ser justo e injusto, o que é um bom ou mau político, o que é moral, o que dá sentido à vida, entre outros (GADOTTI, 1979).

Uma prática educativa que é pautada na formação da cidadania vem sendo uma fala recorrente. É comum ouvir o tema da cidadania sendo bastante levantado em diversos meios. Vale ressaltar que o ensino de filosofia, apesar de possuir uma função formativa, possibilitando aos alunos o conhecimento dos seus direitos e deveres, deve também ultrapassar a dimensão jurídica, evitando que as aulas sejam apenas um momento de transmissão de valores ou de supostas práticas cidadãs. Assim estaríamos fazendo da filosofia uma nova "Moral e Cívica"[21].

Neste contexto, não queremos apresentar um ensino da filosofia utilitário e instrumental na formação de indivíduos para uma cidadania requerida pelo atual discurso pedagógico e governamental, uma vez que acabaria por torná-lo mais uma ferramenta de poder e controle, a nosso entender. Longe disso, é necessário deixar claro que tipo de cidadania entendemos e a qual estamos nos referindo.

3.2 Reflexões acerca do(s) conceito(s) de cidadania

Falar sobre cidadania sugere uma discussão que remete ao modo como ela foi construída e entendida no decorrer dos tempos. Esse entendimento da cidadania não se encerra em si mesmo, mas se estende a compreensão de outros conceitos primordiais em nossa cultura ocidental, tais como política, democracia, Estado, enfim, várias as configurações humanas.

A expressão do termo "cidadania" de imediato para muitos pode ser facilmente definida como um conjunto de direitos e deveres de um indivíduo (pessoa) em um determinado Estado. Curiosamente apesar de parecer uma simples conceituação, o termo tem uma história bastante longa e diversa remontando à antiguidade, sofrendo ao longo do tempo algumas diferenças, ora sendo ampliado ora restringido.

[21] Segundo Gusmão e Honorato (2019, p. 12), visando coibir uma suposta ameaça subversiva, o governo autoritário de então utilizou-se de instrumentos coercitivos de controle no âmbito escolar, dentre eles, a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) por meio do Decreto Lei n. 869/1969, o qual atribuía a veiculação e difusão de um conjunto de princípios, deveres, normas, ações e sentimentos nacionalistas a serem edificados na consciência e na vida prática dos alunos.

Na tentativa de buscar uma melhor compreensão do conceito de cidadania, constatou-se uma dificuldade de refletir um tema tão vasto e diverso, tanto no ponto de vista do entendimento clássico como em sua complexidade contemporânea.

Primeiramente, historicamente falando, o termo “cidadania” nos remete a Grécia antiga; depois a concepção segue o ponto de vista liberal encabeçado pela Revolução Francesa; e por fim, àquela que mais se aproxima da versão moderna, estabelecida em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Todas estas concepções, umas mais, outras menos, inspiram até hoje o conceito de cidadania. A partir disso, atentos ao atual contexto, faz-se necessária novas discussões, agregar novas tendências, pensar num novo conceito de cidadania que esteja de acordo com as necessidades requeridas pela realidade.

Atualmente, de modo mais evidente, valores e contra valores que se apresentam, comportamentos sociais que propagam o relativismo, o negacionismo científico, defendem o autoritarismo e difundem *fake news* passaram a dominar o cenário sociocultural, do mesmo forma que expressam diferentes modos de cidadania, isso coloca em xeque tal conceito, uma vez que não é unívoco e nem propomos que seja aqui, mas acreditamos ser importante sua discussão sobre quais características podem ser reunidas nele de modo que todos possam usufruir desse “status” sem distinções e que haja uma crítica radical acerca desse tipo de cidadania que se apregoa.

Uma das mais relevantes características do termo cidadania está justamente em associá-la ao coletivo, ao social, ao político, à democracia, isso se deu em grande parte no mundo grego. Dar voz ao indivíduo inserido em um grupo social constitui-se próprio do pensamento grego. Ora, apesar de em determinados aspectos a participação dos cidadãos ser limitada, restrita e excludente, deveras havia um engajamento mais ativo e direto no qual conjuntamente era decidido por meio do debate e argumentação os rumos daquela sociedade.

De acordo com Aristóteles, a ideia de *zoón politikón*, animal político, seria a mais apropriada para esse novo ser humano. Sem o outro o ser humano não teria condições necessárias para sua sobrevivência, a socialização é algo intrínseco. Em seu entendimento:

> [...] o homem é por natureza uma (sic) animal social, [...] que tem o dom da fala. [...] Mas a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e portanto também o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade (ARISTÓTELES, 1997, p. 15).

Além dessa condição social que lhe é própria, para Aristóteles como vimos, o homem difere dos outros seres em sua característica específica de ter o sentimento de bondade

e maldade, justiça e injustiça dentro de si. Ou seja, essa condição social por si só não é suficiente para ser considerado cidadão, este deve possuir algumas qualidades que estejam de acordo com as designações da *pólis*, com aquilo que a constitui enquanto tal e que deve ser satisfeito.

Essas qualidades dizem respeito a virtude, compreensão, entendimento e saber argumentar, que para serem adquiridas devem passar justamente pela educação, ocupando um lugar de destaque. Em sua obra *Ética a Nicômaco,* Aristóteles salienta acerca da virtude que:

> Há duas espécies de excelência: a intelectual e a moral. Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isto ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é produto do hábito [ethiké] razão pela qual seu nome é derivado com uma ligeira variação da palavra hábito [êthos]. É evidente, portanto, que nenhuma das várias formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito (ARISTÓTELES, 1987, p. 29).

A virtude a qual fala Aristóteles por não ser algo natural, deve ser buscada pelo homem e só será alcançada mediante o hábito, ou seja, não basta apenas afirmar ser bom, é preciso que seja dotado de virtude.

Adquirir essa capacidade de refletir, pensar, analisar o mundo em que vive possibilitou entender-se enquanto ser humano o que propiciou certa unidade social em vista de sua preservação, diferenciando-o das demais espécies. Desse modo, uma das características mais agregadoras iniciada no mundo grego foi a construção da ideia de identidade, da pertença a um coletivo de pessoas.

Parece-nos essencial esse âmbito político, coletivo e social ser incorporado ao conceito de cidadania, principalmente nesse período atual de pandemia que vivemos, onde é necessário esse olhar não só para si, mas para o outro, na medida em que protegemos a nós mesmos e as outras pessoas mais serão as chances de combatermos a doença e assim sairmos mais rapidamente desse cenário desolador.

Ainda na antiguidade, a estrutura romana inicia um processo de burocratização, onde a monarquia e posteriormente a República, por meio de seus governantes concentram o poder, enquanto que os cidadãos não tinham voz e nem representatividade. Aqui o cidadão *pólitas* tal como concebido na Grécia dá lugar ao cidadão *cives*[22].

Aos poucos o exercício da cidadania vai aos poucos se perdendo no decorrer da história, pela fragmentação política, na feudalização da vida cotidiana que levou praticamente

[22] "Etimologicamente, cidadania vem de 'cidade'. Cidade vem de *civitas*, para os antigos romanos, significando a sociedade política. A cidadania é a ação pela qual alguém se torna civil, habitante de uma cidade, e passa a fazer parte de uma civilização". (LIBÂNEO, 1995, pág. 16)

ao desaparecimento do termo, já que os exercícios políticos na Idade Média eram muito restritos à noção de servidão, suserania e vassalagem.

O humanismo, período de transição entre a era medieval e a era moderna, que se deu em especial na Itália, destacou-se por deixar de lado o pensamento teocêntrico, dando principal ênfase ao ser humano, considerando-o como "a medida de tudo", o antropocentrismo, ou seja, uma valorização do homem, das emoções humanas, de debates e opiniões divergentes, do racionalismo e do método científico. Dentre os principais autores, destacaram-se Francesco Petrarca, Giovanni Bocaccio, Michel Montaigne, Thomas More, dentre outros.

Especificamente, um "tipo" de humanismo, o chamado *humanismo cívico*, muito inspirou e serviu como fundamento dos ideais de cidadania tal como defendemos com a "[...] indicativa de cidadania ativa, participativa, patriótica, bem como de um ideal ético e educacional (MOULAKIS, 2011). É justamente no advento do pensamento republicano que vem toda uma tradição de pensadores, dentre eles o historiador Hans Baron (1900-1988), que defendem esse momento como propício para o desenvolvimento das potencialidades humanas e meio de realização pessoal. O principal legado da tese de Baron foi a inserção definitiva do conceito "humanismo cívico" no vocabulário de pesquisa desse período, servindo para conferir significado a uma nova fase do movimento de ideias que colocou o homem no centro do processo de ação e passou a estar intimamente conectado e partícipe da vida pública de Florença. Nesse sentido, a responsabilidade pela "coisa pública" deve ser partilhada entre todos os cidadãos, dos quais devem ser capacitados e formados para desempenhar suas funções na esfera pública com virtude cívica. Outrossim, no contexto humanista cívico, a república requer "[...] a participação ativa dos cidadãos unidos por uma preocupação com o bem comum" (MOULAKIS, 2011).

Na modernidade a discussão sobre cidadania se inspira também na Revolução Inglesa, processo longo que se inicia em meados de 1648 até 1689 quando se consolida a Revolução Gloriosa, a *Bill of Rights* (Declaração Inglesa dos Direitos), onde pela primeira vez se entrevê um pleno exercício de todos os cidadãos, sem distinção ao direito de cidadania. Esse processo continua a ampliar-se por meio da Independência dos Estados Unidos em 4 de Julho de 1776, com o resgate dos direitos naturais do homem que estavam ignorados, desprezados ou esquecidos. E ainda, com a versão original da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) no qual admite como direitos primordiais "a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão".[23]

---

[23] GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. **A construção histórico-sociológica dos Direitos Humanos.** ORG & DEMO, Marília, v.11, n.2, p. 95-112, jul./dez., 2010.

Mesmo com tais mecanismos legais acerca da cidadania ainda existia muitos entraves e resquícios da ideologia da nobreza para esse exercício efetivo, este só será factualmente consolidado, pelo menos no nível teórico com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1948.

De fato, todas as cartas trazem concepções de cidadania relacionada ao direito. Mas ao discorrer sobre esse tema, Cortina (2005) chama a atenção para o fato desta ser apenas uma expressão da sociedade e mesmo que dominante se insere no contexto de diversidade de pensamentos e pluralismos. Valorizar apenas uma dimensão da cidadania é abster-se de outros entendimentos que possam ajudar a entender outros problemas, que por sinal são vários. Daí o erro de conceber um conceito único e limitado. Na tentativa de agregar outras concepções ao conceito no qual estamos abordando, propomos discorrer sobre três facetas levantadas por Cortina que nos ajudam a aprimorar a reflexão acerca de tal conceito: a cidadania no âmbito social, econômico e civil.

Antes de adentrarmos a discussão proposta por Cortina, convém explicitarmos primeiramente a ideia de cidadania moderna de outro autor muito difundida, apontada inclusive pela própria pensadora, o conceito de *cidadania social* de T.H. Marshall. De acordo com a Cortina (2005), o conceito de cidadania que se tornou padrão foi o de "cidadania social" proposto por Marshall, isso na metade do século passado. Em sua perspectiva, o cidadão, não goza apenas dos direitos civis[24] ou políticos[25], nos quais tanto defendem os republicanos, mas também de direitos sociais[26]. Ultrapassa aqui o entendimento de cidadania ligada apenas ao Estado liberal, mas também aquele Estado social de direito que garanta tais aspectos.

Mas ainda assim, esse Estado não consegue efetivar e assegurar aos cidadãos tais direitos, talvez essa nem fosse sua intenção. Mesmo com a possibilidade de participar da riqueza daquele Estado e também do jogo político, este irá desvirtuar os direitos dos cidadãos perante os governos, a ponto de usar seu próprio poder econômico e influência para manipular eleições, comprar votos, de modo que novamente a cidadania fique restrita a determinados grupos, e pior ainda, financiado por vezes pelo próprio cidadão. (CORTINA, 2005, p. 56).

Contraditoriamente, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo e da ideologia burguesa, em meados do final do século XVII na Inglaterra, a luta em prol da cidadania consegue aí se estabelecer. Mesmo com ideais completamente antagônicos, a cidadania em sua

---

[24] relacionado à liberdade individual de cada um e às relações de trabalho.
[25] relativo ao direito de participação do exercício do poder político.
[26] quando passamos a ter acesso à distribuição da riqueza produzida no país, mediante a elaboração de políticas sociais universais, tais como direito a saúde, trabalho, moradia, educação, etc.

defesa pela igualdade e o capitalismo por meio da desigualdade, tais posturas dividiram o mesmo percurso histórico. Acerca disso, Marshall (1967, p. 76) diz ser compreensível que a luta em vista de uma cidadania sem distinções e todo o seu conjunto de crenças e valores levaria ao conflito com a sociedade de classes.

Esta guerra travada entre capitalismo e cidadania, segundo Marshall (1967), acabou por enfraquecer o conceito de cidadania, ele se transformou e algumas características e valores foram se perdendo no decorrer do tempo, foi quase que inevitável ser engolido pela globalização e pela lógica do consumismo que vem permeando gradativamente o cotidiano da sociedade.

A grande questão denunciada por Marshall é apontar a falsa ilusão de que o Estado daria a oportunidade de cidadania às pessoas, quando na verdade isso não é de propriedade dele. Isso é problemático, pois a compreensão de cidadania no decorrer da história foi redefinida pelo capitalismo, sendo agregado elementos que legitimam a manutenção do *status quo* dominante.

É necessário, portanto, resgatar esses elementos que foram perdidos, atualizá-los ao momento presente, as novas demandas, buscando desvencilhar-se das amarras da dominação capitalista, burguesa e neoliberal sustentada em forma de literalidade jurídica. Sobre isso, Cortina tece uma crítica contundente a essa conjuntura e que nos parece importante refletir para sairmos da ingenuidade:

> O chamado "Estado de bem-estar" confundiu, a meu ver, a proteção de direitos básicos com a satisfação de direitos infinitos, medidos em termos do "maior bem-estar do maior número. Mas confundir justiça, que é um ideal da razão, com o bem-estar, que é um ideal da imaginação, é um erro pelo qual podemos acabar pagando um alto preço: esquecer que o bem-estar deve ficar a expensas dos próprios indivíduos, ao passo que a satisfação dos direitos básicos é uma responsabilidade social e justiça, que não pode ficar exclusivamente nas mãos dos indivíduos, mas continua a ser indispensável um novo Estado social de direito- um Estado de justiça, não de bem-estar- avesso ao megaestado, avesso ao "eleitoreirismo", e consciente que deve estabelecer novas relações com a sociedade civil. (CORTINA, 2005, 68-69)

Assim, o capitalismo promovendo esse determinado tipo de cidadania acaba por limitar sua compreensão, ou melhor, adaptá-la a seu modo, legitimando-o no direito, concebendo uma falsa linearidade histórica. Ora, um embate faz-se necessário no atual cenário, afinal, o cerne da cidadania é libertador e igualitário no agir.

Outro tipo de cidadania apresentado por Cortina para que reflitamos, diz respeito a *cidadania econômica*. Esta possui uma característica peculiar, se outrora havia uma participação ativa, direta, engajada e atuante na vida da sociedade com um todo, com o advento da globalização e do capitalismo foi aos poucos dando lugar a passividade cidadã, de acordo com Marshall. Ser esse cidadão passivo trata-se de um tipo de cidadania que está atrelada

apenas ao econômico, ao consumo, daí não entender que não possui nenhuma responsabilidade com nada que ultrapasse esse ambiente.

De fato, o cidadão no capitalismo, falamos dele por ser nossa realidade, não gosta de se envolver, de assumir responsabilidades, de debater sobre assuntos de interesse comum, mantem-se na neutralidade e avesso à política. Essa realidade é um reflexo da ideologia liberal o qual permeia nossa sociedade, de alienação, tornando-o como mera massa de manobra, meros expectadores de um "jogo" que muitos nem sabe que participam.

Nesse contexto de cidadania econômica, as empresas adquirem um papel importante na construção da cidadania. As vendas e o consumo vêm se tornando cada vez mais conscientes, ou seja, há uma intenção na visibilidade maior e de ganho social à medida que assume determinadas posturas sociais. Apesar dessa intenção não ser totalmente "pura", ela tem um sentido transformador, e por vezes as empresas são as primeiras ou muitas vezes as únicas a assumir alguma responsabilidade social, enquanto que repetidamente o Estado se abstém de fazê-lo.

Quando o cidadão econômico se reconhece enquanto encarregado de uma responsabilidade social, ele ultrapassa o ato meramente consumista e por conseguinte o reinterpreta agora como consciência social. Essa relação criada entre cidadão econômico-empresa possui laços bem mais fortes e que não são fáceis de romper, isso é benéfico para ambas as partes. Cortina (2005) complementa dizendo que encontramos até empresas que analisam seus consumidores de modo diferente, como cidadãos que são guiados pela criticidade de seu consumo.

Daí o apelo tão forte em relação àquilo que o mercado diz ser responsabilidade social, a citar, o uso de materiais biodegradáveis, a diminuição do consumo de carne vermelha e o estímulo da ingestão de alimentos ditos saudáveis, esses envolvimentos permitem ao capitalismo perceber diferentes tipos de cidadãos e chegar a todos eles refletindo suas condutas.

O fato é que esse grau de comprometimento e de responsabilidade social ainda é muito aquém do desejado, diante de uma realidade que requer uma transformação urgente. Essa mudança almejada deve envolver todos os atores da sociedade. Não é só fabricar um produto e encaminhá-lo para consumo e ter alguém para consumir, há uma série de outras ações que devem ser discutidas, pois envolvem a todos, a empresa, o cidadão, o meio ambiente.

Não podemos deixar de falar do trabalho como principal meio de subsistência do cidadão. É pelo trabalho e a aquisição de um salário é que são oferecidas as condições básicas para que seja possível se sustentar. Tal como no cidadão político aqui também aparece a

dimensão da identidade. Sobre isso, Cortina (2005) observa um ponto decisivo em relação aos tipos de cidadania:

> [...] em princípio o trabalho continua a ser em nossos dias o principal meio de sustento, um dos alicerces da identidade pessoal e um veículo insubstituível de participação social e política. Renunciar ao ideal de pleno emprego, que constitui umas das bases do Estado social, não é só desistir de um belo sonho, mas admitir como um fato insuperável que uma parte da população obterá o sustento mediante a beneficência, carecerá da identificação social proporcionada pelo exercício da profissão ou de um ofício e não terá esse ponto de inserção laboral que permite se saber membro ativo de uma coletividade. (CORTINA, 2005, p. 91-92).

Percebe-se claramente a defesa de Cortina acerca da oportunidade de trabalho, de subsistência para todos, isso não é utópico, mas crucial tê-lo como meta para a humanidade. Portanto, diante de uma sociedade em seus avanços inescrupulosos que insiste em robotizar tudo, substituindo pessoas por máquinas de modo que o que mais importa é o lucro material e não o social, ou seja, uma não-cidadania.

Continuemos a discussão sobre o conceito de cidadania e suas características que nos dará suporte ao tentar apontar elementos que nos ajudem a formar uma ideia atual acerca dele.

A *cidadania civil* é um tipo de cidadania que traz algumas diferenças daquelas sob o ponto de vista político, social e econômico apontadas anteriormente. Nela é feita uma referência ao sujeito de direito que, por definição, torna todas as pessoas iguais perante a lei, independentemente da posição que ocupa na sociedade. Como bem sabemos, é usual a incapacidade de oferecer essa igualdade de direitos a todos os cidadãos. E que nos parece pior é quando as próprias leis e o Estado contribuem para reforçar as diferenças, colaborando para que a justiça social não seja feita.

O que se depreende desse tipo de cidadania é a necessidade de que seja efetivamente democrática, sendo inviável conceber essa civilidade desconectada da noção de universalidade e da ética. São expressões importantíssimas da cidadania que não devem ser esquecidas. Sobre isso Cortina (2005, p. 110) afirma que em determinados setores da sociedade civil são encontradas essas expressões com “potencial ético universalizador”, muito inspirados na tradição cristã, no iluminismo e naquela classe que representava os interesses da humanidade (o proletariado), de acordo com Marx.

Esse caráter universal emanado da cidadania civil implica em uma civilidade que se encaminhe na direção de uma ação, não qualquer tipo de ação, mas que seja mais crítica e humana. Mesmo ainda que existam movimentos e estruturas contrárias que negam essa

dimensão, a sociedade civil organizada deve manter-se sempre alerta, indignar-se e não se conformar nunca.

Assim, esperamos ter demonstrado alguns aspectos relevantes acerca dos percursos percorridos na construção do conceito de cidadania, de perceber que não é unívoco e estanque, mas complexo, variado e dinâmico, necessitando de constante atualizações. A cidadania é uma das expressões da sociedade criada por nós, e independente dos caminhos que ela possa trilhar, o que mais importa é preservar a defesa da dignidade e da responsabilidade em assegurar condições necessárias para que todos sem distinção possam viver. Só realmente teremos uma cidadania de fato quando primarmos pela valorização de todos os indivíduos e da coletividade, do social, deixando de lado qualquer individualismo, dominação e exploração.

No caso brasileiro, bem como em outros países em desenvolvimento com todas as suas dificuldades, soma-se a isso uma diminuição progressiva e ataques às dimensões da cidadania política, social e civil, julgamos, portanto, considerar como hipótese de agregar neste conceito a necessidade da *práxis*, da atuação das pessoas e seu envolvimento no embate contra as contradições. Mas de que modo isso poderia ser feito e onde?

Chegamos a um ponto crucial, de trazer como proposta a filosofia em seu potencial transformador, de questionamento do estado das coisas e das contradições da sociedade, de criar novos modos de pensar e de agir diante da realidade, somada a outras vozes, pode ajudar nessa discussão, tal como fizemos nesse trabalho, tendo no campo escolar um ambiente propício de elevação cultural, da crítica, da emancipação, da construção e reinvindicação da cidadania. Se isso faz parte da cidadania, a filosofia pode contribuir na formação dos cidadãos, em especial dos jovens do ensino médio.

Esse tipo de cidadania no qual almejamos reivindicar aproxima-se daquela apresentada por Almeida (2011) em sua dissertação de mestrado, o qual defende a chamada *cidadania da práxis:*

> [...] nesse sentido, não se refere a uma cidadania simplesmente vinculada à prática, a um pragmatismo imediatista, mas a uma cidadania com uma finalidade política, isto é, que objetiva a transformação da realidade e da sociedade a partir de uma ação política fundada na *práxis*, na união intrínseca entre teoria e prática, uma *práxis* fundada na prática histórica consciente das contradições sociais e econômicas. Consciente de que, enquanto o atual modo de produção e suas relações sociais de produção não se esgotarem e a nova classe revolucionária não estiver suficientemente preparada do ponto de vista material e político, não poderá haver uma vitória definitiva, mas somente vitórias parciais. Uma cidadania feita de homens e mulheres seres sociais conscientes de seu papel histórico e conjuntamente auto-conscientes e organizados politicamente e, portanto, jamais concebida como meta e objetivo egoístico-passional. Trata-se de homens e mulheres que poderão formar um novo bloco histórico capaz de mudar a sociedade e rivalizar com o consenso da classe hegemônica. (ALMEIDA, 2011, p. 33)

Acerca do atual processo que o Brasil vem passando de uma construção de uma nova identidade cidadã, visivelmente na acirrada polarização política nas diversas manifestações sociais: contra a corrupção, da qualidade do serviço público, do respeito a diversidade étnica, religiosa, sexual e de gênero, os professores de filosofia devem utilizar temas filosóficos em consonância com a realidade social de seus alunos para promover a discussão, reflexão e posicionamento.

Justificar a filosofia em vista de uma formação para crítica e da cidadania implica em uma preparação para o que está por vir; os estudantes precisam adquirir certas características para que estejam preparados a tomar atitudes apropriadas, conscientes e com responsabilidade, se posicionando frente à realidade social tendo como objetivo a transformação de sua realidade. Estes ideais de cidadania, crítica, posicionamento e consciência política já pressupõem mudança. Dessa forma, a filosofia está intrinsecamente ligada à transformação da sociedade, do indivíduo e também da cidadania. Cabe ratificar a ideia de que a filosofia, seja ela uma atividade intelectual de interpretação do mundo, é também um instrumento teórico de transformação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 235). Não há como conceber uma filosofia distante da realidade, omissa e passiva frente as coisas que a cerca.

No âmbito educacional, a LDB em seu artigo 2º afirma que a educação, todas as disciplinas, e claro a filosofia, tem um papel extremamente importante na construção e exercício da cidadania. Uma educação em vista de uma prática cidadã, onde as disciplinas se comunicam em vista do desenvolvimento dos alunos, Saviani explica:

> [...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. [...] para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais [...] para a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação. (SAVIANI, 2007, p. 22).

É importante ressaltar que a Filosofia enquanto disciplina no ensino médio oferece uma visão ampla, aberta, relacional e interligada do conhecimento. Nesse sentido, ela se comunica com os outros saberes, não se limitando a uma única visão de si. E é justamente por essa característica intrínseca transversal de conexão com os diversos saberes que a filosofia é fecunda em fazer problematizações acerca de tudo:

> O empreendimento transversal, que atravessa outros campos de saberes, na mesma medida em que é atravessada por eles. Penso que hoje não se cria conceito, não se produz filosofia, sem uma conexão direta e transversal com as diversas artes e as distintas ciências. Embora elas sejam distintas entre si, elas se retro-alimentam, se fecundam mutuamente. (GALLO, 2004, n.p)

Ter a característica transversal em seu agir, não significa que se admite que a filosofia seja tida como “tema transversal” no currículo do nível médio. Ora, é necessário um espaço minimamente possível no currículo, como assim o tem as demais disciplinas. Só assim será possível fazer aquilo que é algo específico da filosofia em almejar a transversalização dos saberes.

A Filosofia ainda pode ser caracterizada como essencialmente dialógica. Ela promove o debate, examinando cuidadosamente questões de um determinado tema ou problemática, abrindo-se a outras áreas do conhecimento para a construção de conceitos, como já falado. Seus objetivos, quando bem delimitados possibilitam um melhor entendimento das outras disciplinas. E quando os alunos forem capazes de relacionar o conhecimento adquirido com as diversas áreas poderá haver uma maior motivação para os estudos.

Nessa conjuntura, a Filosofia aparece como ferramenta de transformação do pensamento e do próprio indivíduo. Os alunos passam de um estado de ignorância para uma postura autônoma, onde ele mesmo é capaz de pensar por si próprio.

É importante selecionar temas, questões e assuntos relevantes para os estudantes e relacioná-los com a discussão filosófica. Não adianta transmitir conteúdos sem fazer uma contextualização, já que os alunos são atraídos por assuntos relacionados ao seu cotidiano. É através dos conteúdos, de seu método específico e reflexão que a filosofia propiciará meios para a transformação do pensamento.

Claro, não é somente pelos conteúdos estudados, nem somente a mera reflexão que irá proporcionar o desvelamento das relações sociais exploratórias e de poder, mas a própria postura dentro e fora da escola. Estas atitudes favorecem e estimulam os estudantes a modificarem alguns problemas sociais. Por exemplo, uma atitude engajada inspira os alunos, pelo menos em parte, a perceberem as possibilidades de melhorar sua realidade.

Como se percebe, o processo de formação de um cidadão não se pauta apenas pela aquisição de conhecimento e conteúdo escolar. Este processo para o desenvolvimento da postura crítica, cidadã e política dos alunos é bastante complexo, não é construído somente a partir dos conteúdos ministrados, mas de uma ação efetiva, onde os professores, em especial o de filosofia, problematizam tudo com seus alunos. Percebemos isso, na fala de Freire (1996, p. 39) quando entende que a ação pedagógica deva ser pautada como postura de inquietação indagadora, em vista do esclarecimento de algo.

É interessante perceber que a transformação só é possível quando o aluno tem a capacidade de refletir sobre tudo, e, além disso, ter participação ativa, exercendo seu direito à voz no meio em que vive. A educação filosófica desempenha um papel eminentemente político.

Tendo como pressuposto que o ser humano tem uma essência política como vemos em Aristóteles, a ação da educação é a de buscar a transformação. Dessa forma, a educação deve basear-se no desenvolvimento da posição crítica dos indivíduos, fazendo cada vez mais crescer nestes a consciência de que são seres sociais e precisam optar pela participação e não pela passividade e omissão. Esta atitude crítica e reflexiva é uma importante ferramenta para estabelecer as bases da identidade da cultura de um povo, principalmente quando aprendemos a não sermos passivos e omissos frente às coisas. Segundo Luckesi:

> A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que em termos de significado, como lhe oferecem um direcionamento para sua ação, um rumo a seguir ou ao menos, para lutar por ele, tanto propicia a compreensão da sua existência. (LUCKESI, 1994, p. 23)

Deste modo, observa-se que o pensamento de Luckesi está de acordo com a posição de que o ser humano deve ser um agente questionador da realidade, tendo sempre uma visão crítica e reflexiva de tudo.

Estejamos cientes de que nem sempre a filosofia se mostrou assim, houve momentos em que se preocupou apenas com a interpretação, a sistematização ou mesmo a reprodução do *status quo* vigente. Como Gramsci (1978, p. 12) afirma que, é necessário, portanto, criticar as concepções de mundo já cristalizadas elevando a um pensamento mais desenvolvido, como também das próprias reflexões filosóficas existentes até hoje que deixaram resquícios sólidos, estanques e absolutos.

De maneira especial acreditamos e defendemos nesse trabalho que ela só pode ser significativa para o ser humano, em especial aos escolares como veremos adiante, na medida em que apreende os dados cotidianos da realidade, não fica apenas nessa constatação, a ultrapassa indo além, refletindo, problematizando, buscando explicitá-la e, assim, possibilite o ser humano uma orientação segura em seu agir. Esse modo de ver a filosofia, mais do que um pensamento estritamente abstrato é uma expressão da vida, e se associa a ela, isso implica entendê-la como um modo de entendimento sistemático sobre a realidade que dá responsabilidade a cada um a que dela se apropria uma orientação, um direcionamento para a ação. Nas palavras de Luckesi acerca do tipo de filosofia a qual nos referimos:

> Aqui, a filosofia manifesta-se como impulsionadora da ação, tendo em vista a concretização de determinadas aspirações dos seres humanos, de um povo ou de um grupamento humano. Neste sentido, ela é uma força mobilizadora da ação, é o sustentáculo de um modo de agir. Aliás, esta é a ideia que vimos apresentando como compreensão do que seja a filosofia. (LUCKESI, 2012, p. 83).

À luz dessas considerações, percebe-se que o ensino da filosofia pode se configurar como potencialmente transformador para os jovens no ensino médio, por meio da compreensão e reflexão que produz acerca do mundo, de sua postura permanentemente crítica desses significados e de seu direcionamento para a *práxis.* Isso sugere uma necessária atitude em vista da transformação. Aqui falamos transformação em um sentido de sair do comodismo e caminhar em vista de uma cidadania participativa, da *práxis*. Para melhor entendermos e fundamentarmos tal concepção, traremos algumas reflexões de modo mais aprofundando a partir das reflexões de Antonio Gramsci.

3.3 O Ensino de Filosofia e a práxis cidadã na perspectiva gramsciana

Em tempos de constantes ataques à filosofia, é necessário demarcar seu lugar enquanto saber significativo. Todos são interpelados a tomar uma posição diante deste cenário e assumir a responsabilidade em colaborar na transformação e superação das injustiças, possibilitada por uma formação de um tipo de cidadania orientada para a *práxis*.

O célebre artigo *Indiferentes*, organizado por Gramsci em *La Città Futura* em abril de 1917, fala acerca de uma das suas marcas mais importantes, o convite a tomada de posição e ao mesmo tempo desapreço àqueles indiferentes, tal crítica se direcionada aos que não se sentem sujeitos da história, além de também ser uma tentativa de tirar as pessoas do comodismo, da zona de conforto que muitos se encontram. Na fala de Gramsci:

> Odeio os indiferentes. Creio, como Friedrich Hebbel, que "viver é tomar partido". Não podem existir os que são apenas homens, os estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. [...] a indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade, aquilo com que não se pode contar; é o que abala os programas, inverte os planos mais bem-construídos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a destroça (GRAMSCI, 2011, p.59).

Considerar essa "tomada de posição" é estar consciente do papel enquanto sujeito histórico e atuante diante da realidade, e isso não se trata de uma atitude ou de uma filosofia qualquer, mas de uma filosofia da práxis, uma vez que se deve passar do senso comum para uma atitude mais crítica. Desse modo, o resultado nada mais é do que revolucionário e libertador. Acerca das relações entre filosofia e práxis, é importante aqui corroborar esse pensamento com as palavras do filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez, estudioso da práxis:

> A nosso ver, a filosofia, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transformação, é em si, de um modo direto e imediato, práxis. A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde a necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. Com isso se enfatiza a função ideológica e social de uma filosofia que só pode ser prática no momento em que exclui a utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 235).

Tal posicionamento diante dos desafios e na busca do papel da filosofia no atual contexto vai além do compromisso estritamente formativo ou pedagógico, mas político. Tal pensamento vai de encontro a observação levantada por Gallo (2012, p.117) quando diz que "ensinar [...] é um ato de desprendimento e militância".

Essa "tomada de posição" levantada por Gramsci, de "desprendimento e militância" evocado por Gallo, implicam num ensino que pressupõe decisão, não há aqui a opção de neutralidade pedagógica como propõe o movimento *Escola sem Partido* ou mesmo uma "neutralidade filosófica" como Cerletti (2009, p. 20) anuncia, independente da opção político-partidária, religiosa, ideológica, o professor continuará tendo que tomar decisões sendo ele formador dos futuros cidadãos.

Assim, quando hoje se fala do conceito de cidadania ou de cidadão, incumbe o questionamento da aparente relação com a neutralidade, conduzindo muitas vezes a uma compreensão limitada do termo, levando a perda da perspectiva histórica, social e crítica relacionado a ele.

Ao contrário da neutralidade requerida pelo Estado, pela sociedade capitalista, a linha marxista identifica nestes os elementos coercitivos que contribuem para manter e propagar os processos de dominação e exploração dos indivíduos e os impedem de perceber e representar de fato uma *vontade geral*[27].

Na mesma linha, Gramsci estimula àqueles que ficam somente na abstração espontânea a seguir rumo uma nova concepção do mundo, mais crítica e atuante. Daí afirma:

> Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do "senso comum" (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que "todos" são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de "todos", mas de inovar e tornar "crítica" uma atividade já existente. (GRAMSCI, 1999, p. 101).

[27] Vamos assumir aqui que o termo "geral", aproximado aos utilizados em expressões como "interesse comum", "necessidades comuns", "bem público" e outras equivalentes.

Para que uma sociedade se desenvolva; seja mais igualitária, é necessário que os jovens do ensino médio, em especial, se conscientizem de sua condição e envolva outras pessoas nessa consciência, assumindo um processo de formação de uma vontade coletiva, de um grupo social que queira mudanças melhores.

Essa conscientização é a relação dialética entre teoria e prática. Para que esta seja alcançada é importante o acesso a reflexão e ao conhecimento filosófico, cuja sua própria dinâmica se direciona para a constante análise de conceitos, por meio de um salto ampliado pela visão crítica que lhe é peculiar. De fato, o simples acesso ao ensino de filosofia ou mesmo a sua inclusão/permanência na grade curricular não é suficiente por si só em abalar a lógica estrutural e material da sociedade.

Para Gramsci (1999), filosofia é entendida como aquela ferramenta capaz de oferecer aos indivíduos meios que façam superar o senso comum e caminhem para o *bom senso*. Este último é compreendido como parte integrante da filosofia espontânea e a partir dele propiciará a constituição da filosofia crítica e "concepção de vida superior" (GRAMSCI, 1978, p. 20). Enquanto que o senso comum se limita a uma análise da realidade de modo confuso, o *bom senso,* por sua vez, é desconfiado e não se prende a uma visão estática, abrindo caminho a novas formas de pensar e superar o já dado. Para Gramsci, é possível construir uma crítica a partir do senso comum, já que este possui um núcleo preservado bom que pode ser desenvolvido e potencializado a favor dos indivíduos. Abaixo se expressa a relação entre senso comum e filosofia mostrada pelo filósofo:

> Talvez seja útil distinguir 'praticamente' a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro. Na filosofia, destacam-se notadamente as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos intelectuais). Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que — lendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela — se torna um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os 'simplórios'. (GRAMSCI, 1999, p. 100-101).

Dessa forma, Gramsci analisou que o senso comum deve ser algo a ser superado, já que o ser humano por ser "filósofo por natureza" consegue visualizar seu núcleo sadio. Segundo o filósofo italiano, o ponto de partida para a consciência de uma práxis filosófica é o senso comum, ou melhor, o seu desenvolvimento; a construção de uma filosofia que tenha como objeto a mudança e os interesses revolucionários só pode ter início na própria concepção de mundo de cada um, mesmo que ainda difusas e acríticas, o "pontapé" será o seu aprimoramento.

Aos intelectuais professores cabe a tarefa de levar aos estudantes essa filosofia, da práxis, através da reflexão que se dá necessariamente no núcleo bom do bom senso, a partir da prática cotidiana e de suas experiências no engajamento político, ou seja, a ampliação da autoconsciência. Dessa forma, estes profissionais difundem essa concepção revolucionária de mundo no próprio seio da escola, trabalhando de modo a aumentar cada vez mais a capacidade crítica e reflexiva dos alunos e incentivá-los a chegar ao lugar que almejam, superando o senso comum.

Se a filosofia supõe a superação de uma visão superficial da realidade, muitas vezes fragmentada, fundamentada em opiniões e no senso comum, são necessários alguns requisitos, na fala de Silveira:

> Com efeito, a filosofia supõe, necessariamente, a superação do senso comum, o que, por sua vez, requer o domínio, a apropriação de teorias, conceitos, categorias de análise- a linguagem filosófica- e métodos rigorosos de reflexão, necessários a uma compreensão mais elaborada e crítica da realidade. Ora, como se adquire esse domínio? Conhecendo o pensamento dos filósofos que, ao longo da história, buscando respostas para os problemas mais relevantes de seu tempo, desenvolveram e sistematizaram teorias, conceitos e métodos de reflexão. Isso significa que o filosofar exige o estudo atento e rigoroso da história da filosofia e das obras dos principais filósofos, tarefa que convenhamos, nem sempre consegue ser agradável e prazerosa. (SILVEIRA, 2007, p. 80-81).

Tais objetivos poderão ser alcançados quando a escola e professores se comprometerem com a elevação cultural, política e cidadã dos alunos. De terem na filosofia uma importante ferramenta nessa formação, que não seja retirada do currículo, que se combata as falas que insistem em querer retirar dos alunos a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos filosóficos e suas contribuições, evitando que estes sejam destinados apenas às elites como fora outrora, mas se direcionem também aos filhos dos trabalhadores, oferecendo um ensino elevado e de bases sólidas tal como é oferecido às classes subalternas.

Cabe ressaltar que essa importância dada a cultura por Gramsci, não é aquela enciclopédica, distante da realidade, morta em si mesma, desprovida de seu papel significativo, muito menos a de um estudante meramente receptor de informações sem nenhuma conexão com sua vida. Ao comentar isso, Nosella pressupõe que:

> A alma da concepção educativa para Gramsci reside na ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador, e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial (NOSELLA, 1992, p.36).

Percebe-se aqui uma clara defesa de uma prática educativa não focada apenas no conteúdo a ser ensinado, mas um processo de ensino aprendizagem que esteja pautado na

investigação crítica e questionadora da realidade, onde os alunos consigam adquirir conhecimentos e habilidades que possam intervir na sociedade de modo consciente.

Nessa perspectiva, o professor de filosofia deve ter um objetivo claro de oportunizar meios para que os estudantes possam por si mesmos ler criticamente o mundo, por meio de uma reflexão histórico-social e política, indo além das impressões superficiais, conservadoras e retrógradas apregoadas pelo sistema dominante.

Para que o professor possa desempenhar esse papel de intelectual que visa uma formação para a transformação, é necessário que ele próprio se reconheça enquanto mediador, não único, norteando a formação dos jovens nessa cidadania como aqui defendemos, dos conhecimentos e habilidades sociais fundamentais a mudança, de ter consciência de que os seres humanos são produtos do processo histórico ao passo que sofre influências do contexto como também o determina, essa compreensão é fundamental para que o professor possa contribuir na construção da criticidade no ambiente escolar. Severino (2002, p. 12) expressa bem esse entendimento quando afirma que a "incumbência pedagógica da filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. É assim que a filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo". (SEVERINO, 2002, p. 12)

O próprio Gramsci (1978, p. 13) chama atenção para esse aspecto de autoconsciência pelo professor quando fala que sua compreensão deva ser "uma concepção de mundo criticamente coerente [...] da consciência da nossa historicidade, da fase por ela representada e do fato de que ela está em contradição com elementos de outras concepções".

Esse processo transformador não é apenas de dentro para fora, no sentido de oferecer aos estudantes meios para tal, mas de reconhecer em si mesmo e na estrutura escolar na qual se encontra elementos hegemônicos e dominantes que na maioria das vezes não são apresentados explicitamente e passam despercebidos no cotidiano. Assim, esse intelectual potencialmente transformador, o professor, deve "criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido" (GRAMSCI, 1978, p.12).

Quanto mais os indivíduos se apropriam da filosofia, enquanto promotora da reflexão, do despertar da autonomia, da compreensão da realidade, maiores serão as chances de agir sobre ela, comprometendo-se com a sua transformação, pelo fato de sentir-se partícipes e responsáveis.

Desse modo, o trabalho desenvolvido pela filosofia será expressão da consciência crítica, da manifestação da capacidade de diálogo, argumentação e questionamento orientados

para a *práxis*. Isto acontece através da filosofia da práxis. De acordo com Gramsci (1978) esse tipo de filosofia é concebido como uma atitude de superação da maneira de pensar prévio e do pensamento concreto existente (ou mundo intelectual existente).

A partir dessa compreensão de filosofia, a cidadania amplia seu significado puramente individual de direitos e deveres na sociedade política e passa a ser tida com um papel representativo na construção dessa nova sociedade, de modo que seus membros, os cidadãos, possam assumir sua função social de transformação e não conformação.

A acepção da *práxis*, como aqui colocamos, não há um caráter valorativo hierárquico entre teoria e prática, ambas não são dicotômicas, mas complementares e relacionadas dialeticamente para a transformação. Na concepção de Freire (1987, p. 38) "práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido".

No currículo do nível médio, a filosofia com essa característica da *práxis*, deve ser capaz de por meio da reflexão aprofundada e teórica, problematizando a realidade concreta, compreendendo o contexto histórico material, elevando para uma discussão crítica de modo que não fique só na abstração, contribuindo no comprometimento e atitude do jovens.

Segundo Tomazetti (2014, p. 36), "é sempre necessário reafirmar que o ensino da Filosofia ocorre em uma escola concreta, atravessada por relações de saber e de poder que precisam ser detectadas, para que os tensionamentos e as resistências se efetivem". Nesse sentido, a escola pode assumir diferentes papéis, o de reprodução, de conformação, de desvendamento, de denúncia, ou superação da situação. Mas afinal, a escola pode assumir um papel transformador na sociedade capitalista? Pode a escola, estando inserida na sociedade de classes se organizar em vista da de uma educação emancipadora das camadas populares, dos filhos dos trabalhadores? Se sim, de que modo isso poderia se dar?

3.4 O papel da Escola (unitária) na formação da cidadania da práxis

Seguindo os mesmos sentidos e propósitos apresentados anteriormente, passemos agora a análise das reflexões acerca dos papéis que a escola assume na sociedade capitalista, a citar, a sua dualidade paradoxal que se apresenta na realidade: ora se apresentando como reprodutora de uma determinada realidade social, privilegiando a formação no processo educativo de determinados sujeitos em detrimento de outros, ora quando é entendida como forma de intervenção no mundo e transformação da realidade.

Em seguida, procuraremos destacar a proposta de Escola Unitária do filósofo italiano Antonio Gramsci visto sua proximidade com a posição defendida na presente pesquisa quando relaciona filosofia, educação e cidadania num viés atuante e transformador. Almejamos também trazer uma compreensão de educação como forma de intervenção no mundo a partir de uma ressignificação do papel da escola e do professor, em especial de filosofia, na sociedade atual.

De acordo com Enguita (2004), nenhuma sociedade poderia perdurar sem que seus membros fossem formados a partir de determinados conhecimentos, habilidades e valores previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, a educação seria essencialmente como reprodutora e mantenedora da ordem. Ao se referir a esse tipo de educação, Enguita (1989) vê nela uma face oculta da escola, onde neste espaço é promovido a manutenção e adestramento para as futuras relações de trabalhos na qual os estudantes serão encaminhados, do mesmo modo que são acentuadas as relações de poder. Sobre isso afirma:

> Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não se movimentar de um lugar para outro. (ENGUITA, 1989, p. 163)

Tal entendimento apresentado pelo pensador espanhol muito se assemelha com a atual conjuntura dos documentos oficiais sobre educação, onde novamente vemos uma supervalorização de um sistema educativo que visa desenvolver um padrão, seguir uma ordem estabelecida, desenvolvendo habilidades a serem aplicadas no mercado de trabalho, além de outras vozes que perpassam no meio escolar sobre um tipo de formação que perpetue o ordenamento, a hierarquia, a submissão, a aceitação de ideais provindos de uma ideologia que intenta perpetuar a lógica do capital e da dominação burguesa, sem a necessidade de serem desenvolvidos a criticidade e autonomia nos estudantes, muito menos serem traçadas algumas alternativas de resistência, intervenção e mudanças.

Enguita (1989) tece também algumas críticas sobre as dificuldades do marxismo em olhar de modo não idealista para a escola. Muito se preocupou com discussões no âmbito das ideias no âmbito escolar, de como se ensinava isso onde se ensinava aquilo ou se os filhos dos trabalhadores teriam o acesso ao mesmo tipo de ensino daqueles das classes mais abastadas. Afinal ter a preocupação de propor técnicas, metodologias ou atividades que fazem parte da didática geral, as quais facilitem a compreensão dos conteúdos é responsabilidade inerente à prática docente, mas não exclusiva da filosofia. Não que isso não seja importante, mas enquanto professor de filosofia é importante ter a consciência da amplitude de seu papel na formação dos

estudantes, de fazer com que eles internalizem a pergunta “por que”, a fim de que tais respostas o façam se perceber enquanto sujeitos históricos, capazes de intervir crítica e ativamente na realidade a qual se inserem.

Isso só se deu, de modo mais contundente, a partir do pensador francês Louis Althusser (1918-1990), onde o pensamento marxista passa a ver a escola como um campo e “trama de relações sociais e materiais” (ENGUITA, 1989, p. 137). Althusser foi um teórico que se debruçou na discussão, crítica e revisão do pensamento marxista, e o fez com muita originalidade, além de oferecer algumas reflexões no que toca a educação e a escola.

De acordo com Althusser (2001), a escola configura-se como uma das instituições de disciplinamento social e aparelho ideológico do Estado. Ou seja, enquanto instituição do Estado ela tem como foco a formação das pessoas à submissão e, ainda, busca transmitir os padrões de comportamentos estabelecidos pela disciplina escolar, o qual se constitui como mote necessário à formação deste tipo de cidadão. Tal como apresentado por Enguita anteriormente, esse discurso disciplinador é muito propagado no meio escolar, onde desde cedo as crianças e jovens são ensinados a subserviência, a obediência, a respeitar tudo e a todos. Obviamente o sentido no qual trazemos aqui está relacionado à lógica da dominação e padronização.

É comum uma educação pautada no cumprimento e aceite passivo de determinado regramento, adequando-se a um tipo de comportamento que só aceita e não questiona ou critica o porquê de aquilo ser feito. Não é este tipo de educação defendida na legislação educacional, que visa uma formação em vista de uma cidadania que preconiza um cidadão ciente e cumpridor de seus direitos e deveres?

Deveras é fato que a educação em nossa sociedade assumiu um papel de servir ao capitalismo, de reproduzir o sistema e achar meios de mantê-lo. É impossível que o capitalismo se desenvolva, crescendo ainda mais sem que sejam garantidos mecanismos de manutenção e reprodução cultural, no qual uma classe exerce um domínio sobre outra. Este foi o papel desempenhado pela escola e continua sendo na sociedade atual. Nas palavras de Althusser:

> É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante. (ALTHUSSER, 2001, p. 80).

Como a escola é um instrumento de reprodução e mantenedora do sistema, quando se depara com aquelas vozes que insistem em criticar e apontar tal realidade, rapidamente são silenciadas e marginalizadas, a filosofia se inclui nesse bojo. Isso quando as próprias vozes já

não se encontram “corrompidas” pelo discurso propagado pelo sistema. Que já é outro problema.

Como bem sabemos, o próprio grau de escolaridade e apropriação cultural definem o papel que assumirão os atores envolvidos. A citar, os estudantes provindos das classes mais ricas que geralmente por terem mais acesso à cultura, cinema, viagens, línguas, aprendizagens diferenciadas e amplas faz com que tenham um melhor repertório crítico e habilidade comunicacional acerca da estrutura escolar. Enquanto que de outro lado, os estudantes mais pobres pela sua debilidade financeira não terem acesso a esse rol de benefícios, têm grandes dificuldades em se posicionar, se deixam intimidar mais facilmente e consequentemente não conseguem acompanhar de modo desejável os estudos.

É uma dura realidade para estes estudantes mais pobres, além de ter sua cultura menosprezada, são obrigados a se apropriar de uma outra que muitas vezes é distante de sua realidade, haja vista que é proveniente da cultura dominante e infelizmente a filosofia muitas vezes cai nesse erro quando se distancia da realidade desses alunos, que por sua vez não veem significado e nem se sentem representados com o que é dado em sala de aula.

De acordo com Althusser, a escola não é um espaço neutro, ela atua segundo as orientações e normas do Estado na propagação dessa cultura dominante, defendo seus interesses e imprimindo seguidamente nos estudantes os ideais burgueses. Vale ressaltar, que o filósofo francês apresenta o ser humano como um ser passível de ser alienado, manipulável, sendo dessa forma submisso a essa estrutura. Nesse viés, o Estado constitui-se como aquele aparelho cujo objetivo central é a reprodução das relações capitalistas de produção, sendo a escola um dos locais estratégicos para a reprodução dessa ideologia dominadora, tendo como missão perpetuar e naturalizar a condição de subalternos e inferiores. Por conseguinte, Althusser afirma que essa formação feita pela escola tem a intenção:

> [...] formar o trabalhador significa, não propriamente, ou não apenas, qualificar seu trabalho, mas tornar, para o indivíduo, natural e necessária a equivalência entre a qualidade do trabalho e a quantidade da força de trabalho; tornar natural e necessária a venda da força de trabalho; a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção, etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 12).

Buscando uma possível saída diante de certo pessimismo acerca da escola, o ensino de filosofia pode contribuir nesse intento desde que assuma uma outra posição. O de assumir que a escola é um campo político de disputa e ao conseguir esse espaço que seja aproveitado de modo emancipador. Esse entendimento se aproxima do defendido por Gramsci, o qual vê na escola um dos espaços privilegiados para travar essa disputa ideológica, já que é um espaço de contradições. Logo, em vez de serem reproduzidos preceitos, valores e de certa forma dogmas,

sejam proporcionados momentos de construção, autoconsciência, problematização crítica, reflexiva dessas condições que se apresentam. Tal compreensão e reconhecimento viabilizará meios para uma ação transformadora diante dessa realidade, saindo da indiferença, uma vez que os estudantes serão valorizados enquanto sujeitos autônomos e partícipes do processo.

Seguindo esse pensamento, Freire (2011) ao refletir acerca do sonho da transformação social afirma que ela se inicia com a transformação da consciência, tanto dos alunos, como também dos próprios professores. Essa "nova" consciência trará consigo pressupostos que nos ajudam a compreender a própria realidade. Para ele, o educador que almeja essa libertação "nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte" (FREIRE, 2011, p. 279). Pelo contrário, o professor deve assumir um papel de direcionar os estudos sobre um determinado objeto. Tal ação, quebra a lógica da dominação e abre espaço para um tipo de escola que deveria ser buscada constantemente, a de que sempre esteja disposta a questionar a realidade em vista de sua melhora.

Não queremos e nem imaginamos uma educação ou filosofia como salvadoras que nos livrará de todos os males sociais e injustiças da sociedade; mas podem contribuir no sentido de desenvolver e elevar culturalmente esses estudantes a perceberem esse processo que estão fazendo parte e perguntá-los o que estão achando e se estão dispostos a dar prosseguimento desse "círculo vicioso" da ideologia e da dominação. Mostrá-los que seus interesses também importam e devem ser respeitados. Na filosofia, não faltaram exemplos na história desde a Grécia antiga à contemporaneidade, que propuseram um rompimento com essa lógica. Afinal, como bem dizem Walter Kohan e Alejandro Cerletti, "toda filosofia é uma criatura de seu tempo, e seu caráter se define pela missão que cumpre, por uma marca que deixa na história" (Cerletti & Kohan, 1999, p. 82).

Diante do que foi dito acerca da escola enquanto mantenedora e reprodutora do *status quo*, servindo ao Estado, Enguita (2004) sugere que tal realidade não deve desmotivar os educadores, mas sim buscarem possibilidades de potencialização de ideais que são necessários para a mudança da mesma, pois só assim será possível construir uma sociedade mais equânime para todos. De fato, nenhuma sociedade chegaria onde chegou sem que a educação/escola estivesse presente na vida de milhões de pessoas, oportunizando-as de certo modo alguma mudança de sua realidade. Nesse sentido, a educação pode ser também considerada como potencialmente transformadora.

Na perspectiva da possibilidade da escola e do professor[28]desempenharem este papel potencialmente transformador e revolucionário é que situamos mais uma vez Antônio Gramsci. Não negando a função reprodutora que a escola assume, o filósofo italiano nos apresenta outra percepção, na qual vê nela um espaço que pode contribuir para a transformação social e construção da consciência de classe. Acredita também que é possível superar o estado de alienação e submissão por vezes propagado no ambiente escolar a partir do momento em que os estudantes das classes menos privilegiadas, de posse de determinados códigos das classes dominantes possam manipulá-los contra a ordem hegemônica.

Não é difícil perceber a clara dicotomia entre àquela educação destinada aos filhos das classes mais abastadas e de uma outra direcionada aos filhos dos trabalhadores. Acerca disso, o próprio Marx no *Programa Gotha* em 1875 vê a escola na ótica da estratégia política de luta de classe, afirmando que não há sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais. (MANACORDA, 2007, p. 35).

Gramsci expressa claramente em sua obra *Cadernos do Cárcere*, nº12, como se dá o acesso às escolas profissionais e as tradicionais. Obviamente a reflexão gramsciana foi direcionada a sua realidade na Itália, em um contexto e momento históricos específicos. Todavia, tais reflexões continuam ainda relevantes para entendermos as implicações e correlações dos "tipos de escolas" que temos atualmente.

Nas escolas profissionais, o filósofo admite que atendem a um objetivo de formar mão de obra para os interesses práticos e imediatos, estas ainda costumam se vangloriar em formar técnicos qualificados que são capazes de suprir uma demanda de mercado. Ao fazer isso, a escola profissional passa a ser vista como a "salvadora" da classe trabalhadora, capacitando e inserindo-os no mercado e podendo assim os fazerem mudar de vida. Na prática cotidiana, o que mais vemos é uma educação de modo explícito ou não acirrar ainda mais as diferenças entre as classes.

A escola tradicional, é um exemplo, de um ambiente de perpetuamento das diferenças de acordo com Gramsci. Basta olhar em volta e perceber nas escolas tradicionais que se voltam principalmente para a formação daqueles que serão os "patrões". Não se trata aqui do método de ensino em si aplicado nas escolas, mas do acesso que os indivíduos têm a essa formação, que nesse ambiente são para alguns poucos, não é democrático. Como alternativa frente a tal dicotomia é necessário criar um outro tipo de escola, a Unitária, no qual forme os jovens das camadas mais excluídas para que sejam capazes de "pensar, de estudar, de dirigir ou

[28] Daremos destaque ao professor de filosofia, mas reconhecermos que todos os professores são impelidos a cumprir esse papel na escola.

de controlar quem dirige" (GRAMSCI, 2001, p. 49). Seria aquela capaz de elevar culturalmente os indivíduos em vista de uma nova sociedade. Corroborando com Gramsci, Soares afirma que ele:

> (...) partiu justamente da identificação dos elementos da escola ativa que via como fundamentais no sentido de fazer avançar teórica e praticamente as forças que dariam sustentação ao nascimento de uma nova sociedade. Considerando a escola uma das maiores organizações da sociedade civil, esboçou, com a "escola unitária", um projeto educacional para organizar culturalmente as forças populares (SOARES, 2000, p. 197).

Ainda sobre a escola unitária, Manacorda (2008, p. 285) admite que para resolver a crise educacional Antonio Gramsci buscou criar um princípio educativo que visasse uma "formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, tecnicamente, industrialmente), em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta". Esta ideia foi notadamente inspirada nos ideais marxistas de *educação politécnica* quando diz que:

> a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação[...] Por educação entendemos três coisas: Educação intelectual. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX & ENGELS, 1983, p. 60).

Sobre essa concepção de *educação politécnica* esboçado inicialmente em Marx, Paolo Nosella, renomado pensador italiano sobre educação, chama a atenção do "desgaste" semântico da "posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores". (NOSELLA, 2007, p. 137)

Tal crítica, conforme Nosella, não está restrita ao âmbito estritamente semântico, apesar de reconhecer na linguagem como instrumento crucial na conquista hegemônica. Mas se direciona na insistência no uso de expressões que tiveram sim alguma representatividade em outros tempos e contextos, mas hoje não mais, eles não possuem mais o mesmo significado cultural de outrora. Os tempos mudaram, os conceitos necessitam serem atualizados. Este ponto é interessante pois relaciona bem o pensamento do pensador italiano com a intenção de nosso trabalho perceber a importância da atualização do conceito de cidadania em nossa sociedade

Em suma, as razões que fundamentam a crítica de Nosella (2007) dirigida a forma como a educação politécnica é compreendida na perspectiva da formação dos trabalhadores para além de uma formação meramente técnica são de natureza semântica, histórica e política.

No campo semântico, diz Nosella (*idem,* p. 141) que a educação politécnica tem "um sentido complexo e rico não cabe numa palavra pobre, pois, imperceptivelmente, esta se torna uma gaiola ideológica daquele", a citar, o termo pouco tem sua compreensão atrelada a um tipo de educação de ideal socialista, restringindo-se a um significado etimológico e muitas vezes se relacionando com a lógica burguesa; no âmbito histórico afirma que "embora nos textos de Marx as expressões "politecnia" e "tecnologia" se intercalem, só a expressão "tecnologia" evidencia o germe do futuro, enquanto "politecnia" reflete a tradição cultural anterior a Marx (Manacorda *apud* Nosella, 2007, pág 145). Sobre isso, Gramsci prefere deslocar as discussões acerca dos termos *politécnico* e *tecnológico* para o campo de uma formação cujo objetivo seja o desenvolvimento de valores do rigor cultural e moral; por fim, a crítica acerca da natureza política do conceito de educação politécnica é situada quando os letrados relacionam tal compreensão do senso comum àquela exegese etimológica, fazendo com que esta compreensão seja restrita a uns poucos e, ainda, o termo tal como entendido em especial a partir da década de 90 e vem perdurando, o termo *politecnia* serviu "como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista" (NOSELLA, 2007, p. 147).

Nosella (2007) entende que tal concepção de educação politécnica carece de atualizações semânticas, que ao buscá-la deve estar sintonizada com as atuais necessidades educacionais. Deixando de valorizar apenas os estudos sobre a escola média e profissional, mesmo que consigam certo grau de liberdade e emancipação, mas encaminhar-se nas reflexões sobre o trabalho como princípio educativo para que todos alcancem a liberdade que o atual momento histórico possibilita, nas palavras de Gramsci (1978) "necessidade e liberdade historicamente compenetradas".

Uma escola que agisse assim, onde todos pudessem alcançar a liberdade, de fato, estaria sendo mais democrática em oportunizar o acesso a quem quiser. Enquanto, que o aumento de escolas profissionais só estariam perpetuando "as diferenças tradicionais" (GRAMSCI, 2001, p. 49) da sociedade.

O fator "democrático" da escola não gira entorno apenas da formação técnica e qualificação dos estudantes das classes populares, mas o de oferecer um ensino onde "cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo [...] assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade" (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Aqui percebemos um elemento importante na relação educação e cidadania. Temos na legislação como princípio e fim da educação nacional "preparo para o exercício da cidadania

e a qualificação para o trabalho". Seguindo a perspectiva gramsciana, a educação está para além dessa compreensão de direitos e deveres ou mesmo o acesso a uma formação para o mercado técnica. Apesar de sua importância, além de oferecer melhorias expressivas e necessárias costuma ser praticada sem qualquer questionamento à lógica vigente, de injustiça, de diferença, de dominação. Trata-se de uma cidadania que reforça e mantém a ordem estabelecida. Longe disso, a concepção de cidadania defendida por Gramsci implica que os indivíduos das classes populares estejam preparados para também assumir a posição dos governantes. A escola ocupa um lugar de destaque nessa tarefa, na medida em que é capaz de direcionar o jovem "até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige". (GRAMSCI, 2001, p. 49)

De fato, na visão de Gramsci, a escola por fazer parte da superestrutura não oferecerá condições iguais para todos e sim se direciona para a manutenção de uma sociedade que a produz. Desse modo, somente uma pequena parte dos estudantes formados na escola usufruirá de todos os direitos que lhes são cabíveis, mas esses poucos por serem formados para dirigir irão dar continuidade a repressão.

Não foram poucas as vezes que o filósofo de linha marxista, já em sua juventude, denunciou o caráter classista e discriminatório que muitas vezes as escolas assumem.

> A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. Não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O estado não devia pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos dos operários. (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 33)

A escola por oferecer a filosofia enquanto componente curricular, ainda, se constitui para os jovens segundo Gramsci como um espaço de contradição, de batalha pela hegemonia, de "luta cultural para transformar a 'mentalidade' popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem "historicamente verdadeiras" na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais" (GRAMSCI, 2001, p. 398), e esses espaços não podem ser desprezados pelos intelectuais comprometidos com as camadas sociais populares e excluídas, isso devem incluir, em especial, os professores de escolas públicas. Ainda sobre a concepção desses intelectuais, afirma Gramsci:

> Por intelectuais, deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]. Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude "paternalista" para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude "servil" para com as classes dirigentes ou

> se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2004, p. 37)

Com efeito, é preciso perceber na escola do atual contexto, enquanto elemento da sociedade civil, como ainda distante da "escola unitária" proposta por Gramsci, do mesmo modo que também se constitui em campo propício de luta a ser travada pelos intelectuais professores e jovens estudantes.

Deste modo, de acordo com a perspectiva gramsciana, a escola pode criar ferramentas de questionamento e crítica à estrutura, mesmo que muitas vezes adquira uma configuração de consonância à lógica do capitalismo, de modo contraditório, assume um papel importante na formação de um novo tipo de cidadania, que seja capaz de formar estudantes em cidadãos capazes de empreender uma crítica e agir diante da realidade em vista de uma transformação. Para que isso ocorra, é necessário que os professores, em especial os de filosofia, possam oferecer nesse ambiente pedagógico de ensino meios que possibilitem aos estudantes a capacidade de serem resistência frente a formação superficial e acrítica que impossibilitam a emancipação e ainda são frequentemente direcionadas às camadas mais populares.

Mas afinal, quais seriam estes meios, quais metodologias os professores/intelectuais podem fazer na sua prática cotidiana escolar em vista da formação de uma cidadania mais atuante e consciente?

O método tradicional amplamente aceito e propagado nas mais variadas escolas está focado na transmissão de conteúdos construídos historicamente, cuja apropriação é extremamente importante no desenvolvimento de competências capazes de fazer os estudantes pensarem e agirem de modo autônomo em suas vidas. São diversos os conhecimentos a serem apreendidos na escola como matemática, português, química, geografia, sociologia e a própria filosofia, enfim, saberes organizados no currículo em forma de disciplinas, os chamados atualmente *componentes curriculares*. Isso significa, segundo os moldes da escola pragmática, que são saberes primordiais na formação dos indivíduos.

Se estes são saberes considerados primordiais na formação daqueles que são tidos como "superiores", há de se resgatar o papel e a relevância deles na formação daqueles que estão à margem. Se o objetivo é democratizar o acesso de todos a essa formação que forma "governantes", como fala de Gramsci, a escola pública deve também valorizar como fundamental a transmissão desses conteúdos. Caso contrário, o acesso a todos esses saberes e suas potencialidades continuará restrito apenas uma minoria privilegiada, enquanto que os demais, a citar os estudantes de escolas públicas, permanecerão como "semicidadãos",

renegados a cidadania plena, sem ter os saberes necessários para se desenvolverem cognitivamente e agirem na realidade.

Não propomos aqui a dita “concepção bancária”, a qual referiu Freire (1987), ou seja, aquela onde há uma transmissão vertical e imposta pelos professores aos alunos dos conteúdos:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ de educação. Arquivadas porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, como mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33).

O fato de Freire criticar esse tipo de concepção bancária não exclui a possibilidade em transmitir todo o saber elaborado, cultural e necessário da educação, mas a de não assumir uma conduta impositiva. A questão está em justamente inserir os elementos explicitados em sua fala até então suprimidos. Além disso, as escolas particulares costumam inovar sempre em metodologias e nunca deixaram de lado os conteúdos. Então, é salutar amenizar as críticas àquelas escolas que supervalorizam os conteúdos, enquanto que muitas vezes aquelas destinadas às classes populares preferem agir seguindo ideias deturpadas de metodologias progressistas e democráticas em detrimento a transmissão de conteúdos, ou ainda, em focar apenas no ensino técnico/profissionalizante, na expectativa de que ao sair da escola os estudantes irão ter mais chances em se inserir no mercado mais rapidamente. Tal atitude cerceia a oportunidades dos indivíduos em se tornarem cidadão capazes de estar nos mais altos cargos, caso almejem ser governantes. Tal postura, que de longe é democrática, acaba por agravar ainda mais as desigualdades no ambiente que deveria fazer exatamente o contrário em vista da mudança dessa realidade.

Se a disposição em pensar de modo coerente e crítico a realidade atual é condição para o exercício da cidadania no sentido aqui explicitado, então a transmissão e a socialização de conteúdos são fundamentais para que a escola contribua para tão almejado intento.

De um modo geral, numa realidade histórica de negação de direitos sociais, em especial o da educação, a perspectiva de desenvolvimento econômico é quase sempre relacionada com a possibilidade ascensão social e da melhoria de vida. É nesse sentido que a fala hegemônica se apregoa anunciando como saída para as camadas mais pobres: uma

conjuntura social na qual as necessidades básicas sejam atendidas. Entretanto, a falta de informação torna-se um campo fecundo à materialização de um suposto modelo de desenvolvimento contraditórias que só aumentam as desigualdades sociais e educacionais.

Este modelo gira em torno da suposição de existir uma relação biunívoca entre educação e mercado de trabalho, onde para cada indivíduo formado na organização escolar corresponda a uma ocupação no mundo do trabalho (SAVIANI, Prefácio. In: PETEROSSI, 1986, p. 4). Os governos, por exemplo, têm se engajado massivamente na criação de escolas com vistas a qualificação e formação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho.

Essa tendência almeja de certo modo unir no currículo do ensino médio a formação de uma cultura geral com a formação profissional. Acontece que na prática esse ideário integrador é muito abstrato e contraditório, haja vista que a medida em que crescem as escolas profissionalizantes e os Institutos técnicos se reduz consideravelmente a formação humanística. Chega aqui o ponto da fala retórica. Sobre isso Manacorda (2008) adverte que "a escola profissional existente dá a falsa impressão de ser democrática, porque, tendendo a criar novas estratificações sociais, ou seja, permitindo que o operário passe de não qualificado a qualificado, por exemplo, cria aquilo que poderíamos chamar de uma certa mobilidade social". (MANACORDA, 2008, p.200). E quando são criticados se defendem com fala de que não há sentido valorizar um currículo humanista quando na realidade os estudantes precisam de um curto prazo para aprender uma profissão e conseguir um salário, esta seria a justificativa comum de supervalorizar esse tipo de ensino.

Na realidade cearense, as escolas ditas profissionalizantes surgiram a partir das orientações do Decreto n° 5.154/04, iniciando no ano de 2008 com a criação das primeiras EEEP (Escolas Estaduais de Educação Profissional), e hoje contam com 122 unidades no estado[29].

Observa-se a visão ingênua e confusa e até reducionista do Estado de atrelar mecanicamente a educação às características fundamentais do capitalismo, tal compreensão empobrece a formação do cidadão. Como aponta Rodrigues:

> a escola não pode ser uma abrangência formadora de mão-de-obra para os setores produtivos considerados prioritários. Seu objetivo central deve ser formar o educando bem como o cidadão, e não *apenas* prepará-lo para o exercício de funções produtivas nas empresas, para ser consumidor competente dos produtos disponíveis no mercado" (RODRIGUES, 1999, p. 18, *grifo nosso*)

[29] Disponível em: < https://www.seduc.ce.gov.br/2020/02/13/com-25-novas-escolas-em-tempo-integral-jornada-ampliada-de-ensino-chega-a-38-da-rede-estadual/> Acesso em: 30 mar. de 2020

Embora esse tipo de escola tenha suas contribuições, e não estamos questionando isso, ela não pode se pautar apenas ou exclusivamente em pressupostos imediatistas no que se refere a colocação no mercado de trabalho ou mesmo utilitaristas, antes disso deve ser pautada em uma formação integral, uma vez que está focada no desenvolvimento do pensamento, do estudo, da ação. Trata-se dedicar também um espaço para o estudo "desinteressado", como fala Gramsci:

> As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo *desinteressado*, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 2001, p. 46, *grifo nosso*)

Bem diferente do que vemos na atualidade, quando é comum a lógica utilitária da aquisição de algum conhecimento. Entrar num curso de inglês, para trabalhar em um hotel ou fazer uma viagem dos sonhos; fazer um curso técnico profissionalizante para aumentar as chances de colocação no mercado e ganhar bem. Não que sejam importantes, mas supervalorizar uma formação estritamente instrumental é desconsiderar toda a amplitude do que a educação pode oferecer.

É interessante assinalar que os estudantes das camadas mais populares além de querer uma colocação imediata no trabalho, muitos também almejam o ensino superior e a chegada à universidade pois veem nela uma oportunidade de mudança de vida. Há aqui um claro embate existente na sociedade que vivemos: trabalho intelectual x trabalho manual. Este último muitas vezes desvalorizado, desprestigiado, em geral não há uma boa remuneração, talvez seja essa a razão de vários estudantes das classes mais abastadas não sequer pensarem na opção de ser um "técnico".

Nesse sentido, não se trata de uma ou outra opção. A escola é parte integrante e indissociável da totalidade social e, nesse sentido, não pode ser vista atrelada de modo mecânico e linear à lógica capitalista, como também não pode ser pensada à margem das mais variadas configurações e estruturas de vida que assume a atividade humana. O que trata então é de tentar o equilíbrio. No que diz respeito à educação formal na sociedade capitalista, é salutar a ideia da escola unitária proposta por Gramsci, que promova a cultura geral, humanista e formativa, "que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (GRAMSCI, 2001, p. 33)

É importante destacar também a relevância de uma metodologia de ensino nas escolas que vise o uso de certo grau de *repetição mecânica* e *disciplina* na relação professor-aluno.

Apesar de algumas escolas serem alvo de críticas quando assumem um caráter mecânico e repetitivo em relação ao método de ensino, há de se pontuar certo grau de injustiça e inconveniência, segundo Gramsci:

> Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma *repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos*. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar grandes cientistas, ainda é preciso partir deste ponto e deve-se pressionar toda a área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas). (GRAMSCI, 2001, p. 46, *grifo nosso*)

Como o próprio autor pontua, não se trata de voltar ao método jesuítico *Ratio Studiorum*[30], mas de valorizar, em certa medida, um ensino tradicional, rigoroso e sistemático inicialmente, para que depois de adquirir a maturidade e disciplina os estudantes possam seguir por si mesmos.

Ora, como professores sabemos muito bem como é a realidade no cotidiano escolar com os alunos adolescentes, em particular os de escolas públicas, onde é comum a indisciplina, falta de limites, inquietação, não respeito as regras, ou seja, não conhecem a boa educação. Portanto, certas atividades são necessárias e inevitáveis diante de tal cenário, que não podem ser proteladas, mesmo que exija muito esforço, trabalho árduo e até sofrimento. É preciso, então, que os alunos se cansem, que se acostumem com as privações, possíveis derrotas e com resiliência consigam superar as dificuldades. Acerca disso, para Gramsci (2001, p. 51) o "[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento".

---

[30] Os estudos tratam de modo geral da educação jesuíta no período colonial, da função dominadora que eles exerceram e da *Ratio* e sua função pedagógica em sentido amplo. Ver nesse sentido o trabalho de: PAIVA, J. M. **Educação Jesuíta no Brasil Colonial**. In: 500 anos de Educação no Brasil. LOPES, E. M. T. L; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Há quem defenda a ideia de que quando a educação/ensino é destinada aos mais simples, esta deve ser nivelada por baixo, ser facilitada ou mesmo haver um relaxamento no rigor, na disciplina, por julgar a realidade social já ser muito impiedosa para com eles. No entanto, é preciso "resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades". (GRAMSCI, 2001, p.52)

Na prática, tal feita consiste justamente em não apresentar um ensino inferior, mas de oferecer um ensino de qualidade para que esses alunos tenham as mesmas condições de acesso à educação e à cidadania.

Dizer que a *repetição mecânica* e *disciplina* são elementos significativos e devem ser considerados, não é a mesma coisa de defender o autoritarismo, a imposição e o espírito antidemocrático. Pelo contrário, Gramsci (2001, p. 399) admite uma relação ativa entre professor-aluno, de vinculações recíprocas, onde todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Há uma horizontalidade nas relações de caráter democrático. Surge então a figura descrita por Gramsci de um "novo tipo de filósofo", que se pode também chamar de:

> 'filósofo democrático', isto é, do filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural. Quando o "pensador" se contenta com o próprio pensamento, "subjetivamente" livre, isto é, abstratamente livre, é hoje motivo de troça: a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação professor-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente cultural no qual atuar, de onde recolher os problemas que devem ser colocados e resolvidos; isto é, é a relação filosofia-história. (GRAMSCI, 1999, p. 400)

Essa "nova" relação estabelecida entre professor-aluno e ainda filosofia-aluno consiste não mais apenas como uma mera transmissão pré-concebida de conceitos sistematizados, mas vai para além disso, eis a grandiosidade da filosofia, entendida como "luta cultural para transformar a 'mentalidade' popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem 'historicamente verdadeiras' na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais". (GRAMSCI, 1999, p. 398)

Verifica-se na fala de Gramsci que transformar a mentalidade popular implica também na difusão de inovações filosóficas historicamente verdadeiras, ou seja, ao mesmo tempo que o professor-filósofo vive e atua educando o ambiente sócio-histórico cultural, numa relação dialética, esse ambiente também o educa, parecida com a relação mútua professor-aluno.

Não estaria aqui implícita a ideia de amizade? Aquela concepção fundante do próprio termo "*filo*sofia" como falara Aristóteles como virtude necessária à vida. No início do livro VIII da Ética a Nicômaco o filósofo grego diz: "os amigos estimulam as pessoas na plenitude de suas forças à prática de ações nobilitantes – 'quando dois vão juntos' -, pois com amigos as pessoas são mais capazes de pensar e de agir". (ARISTÓTELES, 1987, p. 139). Se instaura aqui a lógica da proximidade, da troca, da alteridade, do caminhar juntos.

Daí a importância em oportunizar nas aulas de filosofia momentos de expressão de ideias, de posicionamento, discussão, diálogo, respeito; características essenciais para o desenvolvimento da atitude crítica e autônoma nos estudantes na sociedade atual.

É óbvio que proposta de Escola unitária apresentada por Gramsci é uma saída proposta para a realidade italiana de sua época, com suas características específicas, mas isso não diminui a relevância de seus argumentos, uma vez que ainda não conhecemos uma escola que tenha as características democráticas tal como ele aponta. Afinal, vivemos ainda em uma sociedade capitalista com interesses bem distantes dos mais necessitados. Gramsci fez uma série de observações acerca do sistema de ensino de sua época e tentamos fazer algumas relações com o da atualidade.

Todos esses aspectos aqui levantados, segundo a perspectiva gramsciana, são essenciais em nossa prática cotidiana escolar enquanto professores de filosofia. Elas devem servir de pressupostos em vista de uma formação em vista de uma cidadania mais ampla.

Em desempenho intelectual, os professores de filosofia ligados às classes menos favorecidas, os estudantes de escolas públicas, devem estar comprometidos com a transformação social, não há como ser indiferente em relação a realidade que convive cotidianamente. Nesse sentido, o professor filósofo precisa fazer de seu agir pedagógico um reflexo contra-hegemônico, inclusive valer-se de elementos da didática geral para desenvolver nos estudantes a criticidade filosófica, bem como uma nova forma de lidar com o pensamento. O próprio modo da disposição das cadeiras em círculo, pode auxiliar no debate e na discussão, incentivando a argumentação. Quanto a avaliação, há outras ações nas práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem além das provas escritas, como a análise crítica de textos ou livros literários, filmes, músicas, reportagens a partir de uma análise *eminentemente filosófica* em vista de uma mudança transformadora dos modos de pensar e das posturas dos indivíduos frente a realidade.

Acerca dessa análise *eminentemente filosófica* alguns trabalhos da área da filosofia se dispuseram nessa reflexão, muitos inclusive do PROF-FILO, a citar o trabalho dissertativo

da colega Tamara C. Gonçalves intitulado *Clube de leitura sophrosýne: a leitura romanesca como caminho para o filosofar,* cujo objetivo é:

> proporcionar a vivência coletiva da leitura de romances como caminho propedêutico ao filosofar, isto é, pretende criar um ambiente permanente para leitura coletiva de romances, os quais proporcionariam a identificação de problemas e de conceitos filosóficos, além de que fomentariam comunidades de investigação e a empatia entre a juventude cearense, a qual clama por outras formas de ser e sentir. (GONÇALVES, 2019, p. 14)

No que toca a era digital e atento ao que preconiza a BNCC (2018, p.V) quando versa sobre a compreensão, utilização e criação de "tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)" a fim de disseminar informações, encaminhar-se na resolução dos problemas, produzir conhecimentos e privilegiar o protagonismo e autonomia dos jovens, o trabalho do colega Irzair Ciro, também do PROF-FILO ligado à Universidade Federal de Mato Grosso, cujo título *Filosofia e smartphone: uso de aparelhos móveis para o ensino de filosofia no ensino médio* objetivava por meio do uso do aparelho *smartphone*, móvel, acessível e conectado pudesse ser uma ferramenta revolucionária, de formação crítica e da reflexão, não qualquer reflexão, mas a filosófica, que transcende a inteligência humana e se encaminha na necessidade de ir ao encontro do outro (aqui se encaixaria a tradição filosófica) na busca de possíveis respostas. Tal intento visou tornar o ensino de filosofia mais fluido e interessante para os estudantes.

E ainda a experiência exitosa no uso de jogos unindo a dinamicidade e o lúdico para ensinar algo próprio da filosofia. Assim, um grupo envolvido no Programa de Iniciação à Docência de Filosofia-Pibid da Universidade de Caxias do Sul-UCS atuou junto aos estudantes de ensino médio de uma escola pública de sua região com a hipótese de usar práticas pedagógicas por meio de um jogo de RPG (Role-playng game) filosófico o qual possibilitaria aos jovens o desenvolvimento racional, crítico, problematizador e questionador da realidade, por meio de argumentos lógicos. O mesmo foi organizado da seguinte forma:

> Foi produzido sob o contexto da Grécia antiga e tinha como objetivo levar os alunos a uma aventura onde eles assumiriam o papel de 5 personagens que viajavam rumo ao Delfos encontrando situações problemáticas, que exigiriam deles uma tomada de posição argumentativa, alguns tópicos são: a esmola; os mitos; o papel da mulher; o destino pré-determinado ou não e a justiça. (FERRI *et al.*, 2017, n.p)

Acreditamos que tais metodologias contribuem muito na formação dos jovens e consequentemente de um despertar no aluno para a transformação. Seguindo este pensamento, Freire e Shor (1986, p. 48) vê uma relação intrínseca entre escola e transformação social,

iniciando pela sala de aula, transformação não é uma questão de metodologia apenas, mas do "estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade".

Resta-nos agora oferecer algumas indicações procedimentais metodológicas de como o ensino da disciplina de filosofia pode ser direcionado para uma formação da cidadania que vise a transformação.

4 PENSANDO A RELAÇÃO ENSINO DA FILOSOFIA E CIDADANIA NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO PARA A PRÁXIS

É justamente na relação entre ensino da Filosofia e cidadania que julgamos possível uma das principais contribuições aos jovens do ensino médio, em especial nas escolas públicas. Ao mesmo tempo que testemunhamos a defesa das "habilidades e competências" tão presente no debate educacional em vista da melhoria do ensino é oportuno pensar em metodologias que visem uma formação mais comprometida com os jovens em todas as suas dimensões que lhes constituem e com a realidade concreta que os cerca.

A prática pedagógica, que abordaremos logo em seguida, buscará, a partir dos pressupostos abordados, conceber um ensino de Filosofia em seu papel importante na formação de um tipo de cidadania que se baseie na construção coletiva, envolvendo todos jovens estudantes do ensino médio em um clima de confiança, que proporcione a integração, o diálogo, a cooperação, o respeito, o compromisso e o direito das pessoas envolvidas de intervir na tomada de decisões, onde todos se sintam responsáveis pelas ações desenvolvidas. Isso implica o envolvimento do jovem na discussão na resolução dos problemas da sua realidade e nas questões de interesse da coletividade. É crucial que os estudantes se sintam sujeitos da construção democrática dentro da escola, a filosofia pode contribuir nesse sentido, onde deve não só consolidar uma formação cidadã, como também possibilitar atitudes, práticas e ações no próprio exercício da cidadania, vislumbrando um caminho de apropriação, problematização e aprofundamento do conceito de cidadania, algo que especificamente a Filosofia costuma fazer, bem como o procedimento, o consequente posicionamento e ação, a práxis.

Como vimos, o termo *cidadania* não é um conceito estanque ou unívoco. Historicamente, o termo cidadania adquiriu diversas compreensões, ora assumindo uma posição mais clássica, ora mais contemporânea. Cortina (2005), nos fez perceber que o termo cidadania possui várias facetas e não convém restringi-lo a um determinado âmbito, mas de justamente entender sua multiplicidade, contextualizá-lo à realidade que vivemos e compreender qual o nosso papel.

Durante todo o caminhar acadêmico e ao longo da prática enquanto professor de filosofia no ensino médio, sempre houve inquietações acerca do que poderia ser feito para que o ensino da filosofia contribuísse na formação dos estudantes enquanto cidadãos mais atuantes e comprometidos, um filosofar que proporcionasse uma visão mais aprofundada, com reflexões, debates e posicionamentos em vista de uma transformação. E ainda se havia um jeito de inspirar os jovens por meio da Filosofia a mudar o olhar para mundo, se distanciando do conformismo

e manutenção do que está posto e se encaminhasse para uma criticidade, uma construção autônoma do pensar.

Ora, no decorrer do trabalho procuramos situar o contexto em que a Filosofia está inserida na escola no que tange a política educacional brasileira, com toda a problemática envolvida com a lei no novo ensino médio, a instituição da BNCC, as perspectivas e incertezas. Outrossim, trouxemos algumas reflexões de alguns pensadores acerca do papel da filosofia, suas possíveis contribuições e a escola como local privilegiado de fomento à reflexão. Em meio a este cenário urge a necessidade de pensar uma metodologia que proporcione aos estudantes uma formação cidadã, com o envolvimento dos jovens na reflexão filosófica acerca de si, do mundo que o cerca, o contexto sociopolítico, seu posicionamento e atuação.

4.1 Ensino de Filosofia remoto: desafios da formação cidadã em tempos de pandemia

No mundo, a crise gerada pela pandemia do novo coronavírus, com auge em 2020, adquiriu proporções que até alguns pessimistas duvidariam. Casos crescentes de infectados, grande quantidade de mortes, falta de leitos para o tratamento da doença devido ao grande número simultâneo de doentes nos hospitais, exacerbação das desigualdades no acesso aos serviços de saúde. Todas as áreas foram acometidas por tamanha crise, na saúde, na economia, na política e, notadamente, na educação.

Vários locais, dentre eles as escolas, se viram obrigados a interromperem suas atividades na tentativa de que o isolamento social fosse de alguma forma a maneira mais eficaz de diminuir a curva de contágio da doença até que uma vacina fosse desenvolvida. A partir disso, os sistemas de ensino de todo o mundo buscaram novas alternativas emergenciais para dar continuidade ao ensino-aprendizagem, lançando mão de soluções em tecnologias digitais, o ensino remoto.

Surgiram várias discussões acerca do alcance desse tipo de ensino aqui no Brasil, visto a realidade de vários alunos, em especial da rede pública, em não possuírem Internet ou ainda quando possuem é de má qualidade, a falta de aparelhos adequados ao acesso das plataformas disponibilizadas, aliado ao sentimento de dúvida e desconfiança se tal sistema seria contado como horas-atividade válidas. Vários questionamentos surgiram e ainda surgem diante das incertezas quanto ao retorno às aulas presenciais.

Diante desse cenário, enquanto professor e pesquisador, uma inquietação se instaurou. Em vias de escrita do trabalho da dissertação do mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) e posterior estudo e aplicação de metodologia de oficinas, aliando o ensino de

Filosofia e suas contribuições em vista de uma formação dos jovens para uma cidadania da práxis, como pensar na aplicação de uma metodologia de pesquisa nesse contexto? Que ferramenta digital usaria para aplicar e obter os dados empíricos da pesquisa? Seria ainda possível pensar nessa construção dessa cidadania no âmbito virtual? É possível pensar numa "práxis cidadã virtual" em tempos de pandemia?

De imediato não tivemos uma resposta definitiva, mas Nosella (2002) em seu artigo intitulado *A Educação do século XXI: Integrar trabalho e tempo livre* nos ofereceu algumas pistas:

> Primeiramente, a escola do século XXI precisa ensinar a seus alunos que as distinções e os sentidos do trabalho mudam ao longo da história. Em outras palavras, assim como a escola tradicional do século XVIII, XIX e XX alfabetizou ex-escravos, qualificando-os para a cidadania industrial, a escola do século XXI precisa preparar ex-trabalhadores industriais para a *nova cidadania virtual*, de forma que, futuramente, algum pensador não tenha que censurar nossas escolas, capazes no passado de preparar o homem da sociedade do trabalho, mas incapazes hoje de educá-lo para a sociedade do tempo livre. (NOSELLA, 2002, p. 107, *grifo nosso*)

Nesse viés, Nosella (2002) faz uma clara alusão àquele tipo de escola que esteja atenta as demandas da realidade da sociedade atual e, ainda, sua importância na formação da totalidade, ou seja, uma educação que tenha a técnica, a criatividade, a contemplação, a disciplina, a cultura, a própria filosofia, dentre vários outros, como saberes necessários e que devam todos estar em cena, incluindo todas as pessoas nessa formação. Em se tratando de século XXI, cabe salientar um determinante problemático, a explosão técnica nunca vista anteriormente. A consciência humana se vê incapaz de acompanhar a velocidade de informações e imagens que chegam a todo momento, tudo está fragmentado, banalizado e, quando o ser humano tenta voltar para si e buscar saídas não consegue devido a dominação, ao autoritarismo, ao mundo fragmentado que encobre a realidade tal como ela é escancarando assim as limitações humanas.

Na tentativa de elucidações rápidas e na urgência de adequação metodológica para viabilização do trabalho dissertativo, sentimos a necessidade de adaptar e pesquisar ferramentas digitais que pudessem suprir essa necessidade de atender da melhor forma o nosso objeto de pesquisa e assim proporcionar aos jovens estudantes esta formação proposta.

De imediato foi sabido que não se poderia desistir do envolvimento com os alunos. Assim, a escolha da pesquisa-ação como meio de obtenção do conhecimento seria primordial para o nosso trabalho. Acreditamos que o envolvimento do pesquisador/pesquisado, professor/estudantes, o vínculo criado, proporciona uma maior efetividade e resultados mais eficazes na promoção de uma articulação entre teoria e prática ligada ao diálogo em sua

dimensão ação/reflexão mais efetiva na produção de novos saberes. Acerca dessa metodologia prática, no âmbito educacional, Stephen Corey na década de 50 buscou congregar a prática educativa aos resultados obtidos pela pesquisa. Segundo Corey (1979, p. 298), "ouvir dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer". Percebe-se a importância de estabelecer essa relação do "fazer junto", exercendo aqui uma função política, onde por meio da horizontalidade das interações sejam discutidas e problematizadas questões que mobilizem os sujeitos envolvidos a encontrarem possíveis soluções e respostas aos problemas, promovendo a transformação.

Se o cerne do trabalho propõe uma transformação, acreditamos que a atual crise, em vários âmbitos, é um momento oportuno para aplicação de uma metodologia digital por meio da filosofia que propusesse, apesar de não ideal, a autonomia, a independência, a interação e o debate sobre a cidadania e sua consequente prática.

Elegemos como proposta pedagógica oficinas de filosofia a serem aplicadas e organizadas com características e ferramentas virtuais, mas preservando a experiência presencial. Se isso é possível? Acreditamos que sim, na medida em que mesmo que ainda muitos sejam impedidos do acesso nesse ambiente online, os que podem, possam entender-se enquanto sujeitos culturais, políticos, históricos, de direito e deveres. Ressaltamos que a democratização da tecnologia, da informação e sua socialização são essenciais na garantia do exercício pleno da cidadania. Sobre isso, Bezzon (2004, p. 18) afirma que "[...] o acesso e o direito à informação tornam-se requisitos básicos para a efetivação da cidadania, pois só a socialização da informação poderá fornecer aos membros da sociedade civil a cidadania integral".

Mas não basta apenas *saber*, é preciso *fazer!* E nesse contexto levar os conceitos filosóficos aos jovens estudantes de escolas públicas e de periferia, estimulando uma *práxis virtual*, ainda que com todas as dificuldades e limitações, parece-nos uma forma adequada minimizar os impactos da pandemia no que toca a educação.

Tal processo será composto por reflexões teórico filosóficas e o desenvolvimento de atividades práticas de intervenção no meio virtual, no qual os estudantes consigam por meio da reflexão filosófica, usar as ferramentas digitais disponíveis na rede a fim de serem propagadores de conhecimento e se coloquem enquanto cidadãos partícipes, garnidos de um "perfil" que promova cidadania também nesse ambiente. Defender causas que promovam impacto social, criar projetos e ações solidárias de modo colaborativo, difundir os princípios democráticos nas redes sociais, além de possibilitar o potencial de aprendizagem ativa constante são algumas possibilidades da *práxis virtual.*

Com o advento da Internet e das redes sociais, a citar, *Twitter*, observou-se e ainda se vê uma onda cada vez mais crescente no uso dessas tecnologias para difusão de opiniões, debates, mobilizações e deliberações sobre os mais diferentes assuntos e temas. A *Internet* mudou o jeito como nos relacionamos e, consequentemente, como entendemos a realidade. Somos seres digitais, cidadãos tecnológicos. É claro que essa afirmação não nega a realidade e sabemos que muitos ainda estão à margem dessa realidade virtual. Mas o fato é que se de um lado vivemos um crescimento exponencial das tecnologias, de outro a consequência dessa rápida evolução é a deficiência em uma formação que vise a cidadania, entendida em todas as suas dimensões, bem como é preocupante a não compreensão das possibilidades de exercício crítico e político.

Buscamos em Pierry Levy (1993) compreender como as informações adquiridas pelas novas tecnologias podem tornar-se de fato conhecimento e, por conseguinte, uma prática, bem como entender o papel do professor de filosofia que hoje, mais do que nunca, tem importância significativa nesse processo. Entendemos que existe uma imperativa necessidade de construir uma nova visão de mundo por meios dessas ferramentas, oportunizando em meio a pandemia aos estudantes um momento de formação em vista da emancipação.

Assim, a educação não pode ser aquela que tem como mote a reprodução, adaptação ou ainda limitar as individualidades das pessoas, pelo contrário, deve estimular e fortalecer cada vez mais a autonomia, a crítica permanente, a emancipação e a resistência a todo tipo de opressão. Na fala de Adorno, esse tipo de educação é “dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Essa experiência defendida em vista da emancipação visa estimular a formação do sujeito autônomo, da consciência crítica, do pensar como embate entre realidade e conceito, o fortalecimento da capacidade de resistir a todas as formas de dominação, desigualdades, injustiças e da não conformação do absoluto, mas a promoção do processo contínuo de (re)avaliação da verdade. A educação configura-se, portanto, como a promotora desse tipo formação, sendo a escola o espaço por excelência de resistência contra a opressão e visão unilateral da formação das pessoas, onde a experiência formativa possibilite a emancipação humana concretizada na práxis cidadã que vise a transformação.

Sobre isso, Nascimento (2018), ao falar da perspectiva adorniana, entende o pensar enquanto experiência intelectual do sujeito singular que é análogo à educação para a emancipação, efetivado pela experiência formativa dos indivíduos. E é justamente nesse sentido que se propõe as oficinas, pensar a cidadania no presente momento.

Esse pensamento pressupõe usos e aplicações digitais, todos somos afetados pela tecnologia, à medida em que ela muda o jeito como nos comunicamos, agimos, nos relacionamos, além de transformar a nossa relação com a realidade e com a informação. De acordo com Aspis (2004), as aulas de filosofia se constituem como um momento para o pensar, o estudo e a construção filosófica. Essa relação adquirida de modo didático ultrapassa o ambiente da sala de aula e da escola. Por meio das tecnologias digitais é totalmente possível também aprender por meio da filosofia formar estudantes em vista de uma compreensão mais ampla, aprofundada e menos fragmentada da realidade. A questão agora é pensar nas possibilidades de formação cidadã e seu exercício no ambiente digital.

4.2 Organização e desenvolvimento

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará sob o parecer consubstanciado número 4.209.290. Trata-se de um estudo de intervenção pedagógica em uma escola pública de ensino médio, ligada a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, situada na cidade de Fortaleza-CE, por meio da realização de oficinas educativas como parte integrante da pesquisa do presente trabalho. Para a coleta de dados, a metodologia escolhida de análise de dados foi aplicação de questionários (ver em apêndices) estruturados com perguntas, em formato eletrônico pré-intervenção e pós-intervenção disponibilizado via link pelo *Google Forms* no grupo do *Whatsapp* dos estudantes que foi criado. A partir dos dados coletados nos questionários e outros que surgiram, foi observado a recorrência ou não das opiniões dos alunos, bem como sua análise sistemática por meio da tabulação dos dados e gráficos tipo pizza a fim de mostrar as proporções percentuais.

O critério de inclusão utilizado foi ser estudante de algumas das séries do ensino médio (1º, 2º e 3º ano) e manifestar a vontade de participar voluntariamente de quatro oficinas no modo virtual. Aos interessados em participar foi disponibilizado o link do formulário eletrônico via *Google forms* do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Como critério de exclusão, considerou-se o estudante que não compareceu a alguma das quatro oficinas ou não assinou eletronicamente o TALE. De um total de 10 turmas de ensino médio que foram convidadas a participar, 47 estudantes consentiram em participar da pesquisa. A participação efetiva nas quatro oficinas foi prejudicada devido a fatores como: falta de aparelho ou Internet para acesso às oficinas virtuais, não comparecimento em uma das oficinas, não ter disponibilidade no horário marcado e outros motivos pessoais, totalizando em 24 estudantes que tiverem alguns desses problemas.

A partir do atual cenário e objetivos a serem alcançados os procedimentos adotados para a realização dessa pesquisa consistiu em apresentar resultados obtidos por meio de práticas educativas, em oficinas, com *interação* virtual via *Google meet* realizadas na escola. O termo *interação* assume aspectos primordiais em propiciar a construção do conhecimento acerca de um tema tão plural e complexo como cidadania. A compreensão de que a comunicação entre docente-discente não se resume aos muros da escola ou as paredes da sala de aula (PORTO, 2006). Uma vez que essas novas interações no processo de ensino-aprendizagem aumentam o leque de oportunidades na prática pedagógica.

O valor da interação professor-estudante é de suma importância no ensino. Esse bom relacionamento pode motivar na construção do conhecimento. Saviani (2012) afirma ser relevante e fundamental que o professor mostre interesse pelos escolares, que queria saber sobre sua realidade, que se preocupe em conhecê-los estabelecendo vínculos, favoreçam a afetividade e o diálogo.

A metodologia das oficinas, a cargo, será pactuada com os envolvidos. Propomos uma programação dividida em quatro momentos de 50 minutos cada, considerando que a carga horária semanal da disciplina de filosofia nas escolas da rede estadual do Ceará é de apenas 1 hora/aula , com um público alvo de turmas do ensino médio onde atua o pesquisador, escolhidos de modo randômico e por adesão sendo organizados em um grupo; todos com foco na troca de saberes e práticas. A produção no grupo partiu da questão geradora: o ensino da filosofia pode contribuir na formação de uma cidadania relacionada a práxis?

Toda a organização baseou-se pela lógica da construção coletiva e se constituindo como espaço dinamizado pela práxis do movimento de *ação-reflexão* tal como defendido por Paulo Freire que em grande parte de suas ideias se apoiam em conceitos marxistas. Para Kronbauer (2010, p. 23), a *ação-reflexão* freiriana “[...] designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente”.

Elas são estruturadas em torno de temas fundamentais para a afirmação da dignidade humana, crítica, problematização e da cidadania. As oficinas, potencialmente, propiciarão a construção de vínculos e a operacionalização dos conceitos com a aproximação entre pesquisador e estudantes, mesmo que por meio remoto devido ao atual cenário de pandemia.

4.3 Oficinas de filosofia como espaço de construção da cidadania: o envolvimento de jovens do ensino médio para a práxis

Neste tópico faremos o relato de experiência das oficinas realizadas mediante o uso de ferramentas digitais com o grupo de estudantes do ensino médio a fim de relacionar o ensino de filosofia com a formação cidadã numa perspectiva da práxis. Nos subtópicos seguintes serão apresentadas as etapas desenvolvidas em cada momento, a discussão dos resultados obtidos e sua articulação com o ensino de filosofia.

4.3.1 Perfil dos estudantes

Nesta etapa será apresentado o perfil dos estudantes pesquisados, alcançado a partir da aplicação do questionário eletrônico via *Google forms* composto de 12 questões de múltipla escolha, considerando tais critérios como faixa etária, sexo, grau de instrução dos pais, tipo de moradia, renda familiar, equipamento utilizado para o acesso das oficinas, tipo de acesso à Internet. Seguidamente os dados obtidos foram tabulados a partir do programa *Excel 2013.*

Foram aplicados 23 questionários em um grupo focal de estudantes da escola que participaram da atividade em todas as etapas de intervenção prática das oficinas. Inicialmente os estudantes foram orientados a responder o questionário que foi disponibilizado via *link* no *Whatsapp* do grupo que fora formado. Foi pedido nesse momento que as respostas fossem as mais sinceras possíveis e de modo livre e assentido. Explicitou-se a relevância dos dados levantados para a pesquisa, sendo garantido o anonimato das informações e o uso apenas para fins acadêmicos. Em nenhum momento o pesquisador influenciou os pesquisados nas respostas.

Esse primeiro questionário buscou traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que todos os estudantes que participaram são oriundos de uma escola pública estadual, situada na periferia de Fortaleza-CE, no qual o pesquisador trabalha como docente da disciplina de Filosofia no ano letivo de 2020. Dos estudantes que responderam o questionário 73,9% (17 estudantes do total) tinham entre 15 e 16 anos, 21,7 % (5 estudantes) tinham entre 17 e 18 anos e apenas 1 estudante tinha acima de 18 anos. A maioria se identificou como sendo do sexo feminino correspondendo a 69,6% (16 estudantes), 26,1% (6 estudantes) do sexo masculino e apenas 1 marcou a opção “outro”, mas não quis especificar.

Em relação a raça/cor verificamos que os estudantes participantes da pesquisa se identificavam quase que de modo equânime entre a raça/cor parda e branca, sendo 43,5% (10

estudantes) e 39,1% (9 estudantes) respectivamente, 2 estudantes negros, 1 indígena e 1 amarela.

Julgamos importante haver questões que levassem em consideração a moradia e renda familiar dos pesquisados, haja vista que tais fatores econômicos influenciam diretamente no modo como estes estudantes veem sua realidade e são impactados pela mesma. Em relação à moradia 78,3% (18 estudantes) residem em casa própria, e 21,7% (5 estudantes) em casa alugada. De fato, a moradia digna e uma renda mínima são fundamentais para criar e amparar os jovens em seus estudos e notadamente nas suas vidas.

De acordo com os estudos de Guerreiro-Casanova et al. (2011), o ambiente familiar é um determinante do nível educacional dos indivíduos no Brasil. Os autores classificam os recursos familiares em dois tipos: a) *A renda familiar per capita*: que em nossa pesquisa verificamos 47,8% (11 estudantes) com renda familiar mensal de R$ 261,00 a R$1300,00 e 52,2% (12 estudantes) entre R$ 1301,00 a R$ 3900,00 reais, com agravante de 86,9% (20 estudantes) informaram que na casa onde residem moram de 3 a 8 pessoas, enquanto que 3 estudantes moram com 1 a 2 pessoas em sua casa. A renda per capita de quase metade dos entrevistados gira em torno de R$ 433,00. Vale ressaltar que do universo de estudantes, os participantes da pesquisa são os que tinham melhores condições de acesso e recursos tecnológicos, 24 alunos não conseguiram participar devido, dentre outros motivos, à falta de estrutura e recursos; b) *O nível de escolaridade dos pais:* os dados mostraram que 52,1% (12 pais) não tem o segundo grau completo, variando entre fundamental completo, incompleto e sem escolaridade, enquanto que o das mães o resultado apresenta uma melhora da formação, apresentando cerca de 26% (6 mães). Com efeito, o grau de instrução dos pais/responsáveis tem importantes implicações para os resultados escolares. Segundo o relatório do Escritório Nacional de Estatística britânico (*Office for National Statistics*), a falta de estudo cria um forte ciclo de pobreza e fracasso, passado de pais para filhos. Os dados mostram que a probabilidade de uma criança é sete vezes menor de ter sucesso na escola se o seu pai não foi muito estudioso, em comparação com filhos de pais altamente educados. O mais curioso é que o nível de educação das mães não teve tanta influência quanto o dos pais no sucesso dos estudantes na sala de aula. O relatório aponta que uma criança seria três vezes mais propensa a ter um baixo rendimento na escola se sua mãe tivesse nível menor de escolaridade[31].

31 SERAFINO, Paola; TONKIN, Richard. *Intergenerational transmission of disadvantage in the UK & EU. Office for National Statistics*. Disponível em: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105214416/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171766_378097.pdf. Acesso em: 17 set. de 2020.

Foi feita a pergunta aos estudantes acerca do significado de estudar e aprender algo, 47,8% (11 estudantes) afirmaram que se trata de "uma forma de crescimento pessoal" e a mesma quantidade de estudantes disse que era para "adquirir conhecimento". Chamou a atenção a noção de 1 estudante, que para ele (a) significa: "*Conhecer novos mundos, descobrir horizontes. Não se trata apenas de adquirir conhecimento, trata-se de abrir a sua mente, de moldar o seu caráter, de construir quem você é*". Essa afirmação traz consigo um entendimento mais amplo acerca do que é a educação e sua contribuição de sermos o que somos.

Apesar dos dados sobre as ferramentas utilizadas e a forma de acesso nas oficinas serem satisfatórios, cerca de 95,7% (22 estudantes) usaram Internet via *Wi-fi* e um estudante usou os dados móveis do celular; 87% (20 estudantes) utilizaram smartphones, 8,7% (2 estudantes) notebook/computador e um aluno utilizou o tablet, sabemos que obviamente quem não tinha acesso não participou. Um dos fatores que mais dificultaram a realização das oficinas nesse modo virtual, adaptado ao atual contexto, foi justamente a questão da falta de recursos tecnológicos para acesso dos estudantes, onde muitos sequer puderam responder o questionário. No próprio cotidiano escolar já havia essa limitação. Segundo dados do levantamento "TIC Domicílios 2019", formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), aproximadamente 30% dos lares no Brasil não têm acesso à internet. As pesquisas evidenciam também outras dificuldades: casas sem espaço para estudar e sem saneamento básico; falta de equipamentos como computadores, notebooks ou smartphones, problemas de conexão à Internet, falta de formação dos professores para usar as tecnologias digitais; baixos índices de leitura[32].

4.3.2 Primeiro momento (aproximação do conceito cidadania)

No primeiro momento, realizamos a etapa da aproximação do conceito de cidadania, buscando a compreensão, o aprofundamento e a construção de uma visão mais ampla da temática, levando os estudantes a uma consciência mais crítica, menos parcial e ingênua acerca dos problemas que os afligem. Como ferramenta tecnológica digital foi utilizado nessa etapa a plataforma *Mentimeter*[33], por meio do recurso *Word cloud* "tempestade de ideias" onde foi solicitado que os estudantes digitassem na ferramenta todas as palavras que lembrassem

32 PORTAL G1. *30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 17 set. de 2020.

33 O Mentimeter é um recurso digital para criar interações em tempo real, como enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. O grande benefício do Mentimenter é criar interações para grandes grupos e tornar isso visível para todos.

acerca do termo. Inicialmente os estudantes estavam envergonhados e precisaram ser estimulados à participação. Essas palavras à medida que os alunos foram inserindo iam surgindo no monitor/tela.

Posteriormente, as ideias foram organizadas, discutidas, buscando compreender o seu significado, problematizando e fazendo com que os próprios estudantes esclarecessem tais concepções, onde alguns, apesar de citarem determinada palavra não sabiam conceitua-la.

Como pudemos perceber, houve recorrência da expressão “direitos” e “deveres”, e nas falas era comum os estudantes associarem à observância das leis. Foi apresentado aos estudantes um *Power Point* onde constavam informações sobre os conceitos de cidadania e direitos humanos no decorrer da história de modo panorâmico, desde a Grécia antiga até hoje, assim como questões acerca do comportamento das pessoas na sociedade, dos próprios estudantes na escola enquanto cidadãos.

Durante a apresentação houve participação dos alunos através de perguntas e também de comentários sobre o assunto, sendo também trazidos para discussão algumas concepções de Marshall (1967) acerca das diferenças que o termo “direito” assumiu. Alguns deles estão associados à ideia de liberdade individual de cada um, condição essencial para a existência humana, tais como o direito de ir e vir, as relações de trabalho, a liberdade de escolher determinada crença, dentre outros, estes são os *direitos civis.* Já outros dizem respeito as participações na vida pública, na tomada de decisões, que notadamente lhes dizem respeito, no direito de votar e ser votado, estes são os *direitos políticos.* Outrossim, existem àqueles que indicam a noção de bens sociais necessários à dignidade humana, aqui a pessoa deve ter acesso à distribuição de riqueza do Estado no que toca a materialidade, tais como educação, saúde, moradia, etc., são os *direitos sociais.*

Os estudantes nunca ouviram falar de tais concepções e tais distinções. Esse momento serviu, portanto, para ampliar seus conhecimentos, suscitou um debate intenso acerca do entendimento do “direito”. Acredita-se que a *sensibilização,* conforme apontado por Gallo, fez-se presente em tal momento, à medida em que os estudantes nessa afetação inicial, por meio de seus próprios conceitos foram instigados ao questionamento dos mesmos, levando-os a um entendimento mais amplo e aprofundando de um tema que faz parte de seu cotidiano, mas passa despercebido e que pode ser trabalhado por meio de um discurso filosófico. Em suma, para Gallo (2012, p. 96) esse momento possibilita “[...]que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico”.

Após esse momento de aproximação do conceito, diante do que foi debatido, solicitamos aos estudantes acerca das possíveis relações em seu cotidiano podiam ser

estabelecidas diante desse conjunto de direitos. Aqui, de modo espontâneo, cada um contou um pouco de sua história, da realidade em que vive, as dificuldades que encontram em suas famílias, na escola e a distância desses direitos em relação a suas vidas. Notou-se uma maior aproximação dos participantes.

Por fim, diante da discussão sobre o tema abordado, chamou-se a atenção de todos de que apesar das histórias terem suas particularidades de certa forma muitas tem algo em comum e que essa noção de coletividade pode ser um elemento significativo da cidadania que devemos pensar. O momento foi finalizado salientando que estamos em um contexto histórico específico, somos influenciados por ele e podemos também agir sobre ele.

4.3.3 Segundo momento (aprofundamento do tema)

No segundo momento buscou-se fazer um aprofundamento do tema, uma análise detalhada do contexto, da realidade que os alunos estão inseridos. Iniciamos com o texto do filósofo Antonio Gramsci "Odeio os indiferentes[34]", como forma de reflexão e inspiração para as discussões que seriam feitas.

Em seguida, buscamos coletivamente fazer uma análise crítica mais detalhada do contexto atual, problemas relacionados à saúde, educação (escola), emprego, lazer, transporte e como isso afeta na vida de cada um. Buscou-se um provável diagnóstico da realidade individual, do grupo, do bairro, da cidade, do país.

No nível macro, do país, os estudantes compartilharam o problema da crise sanitária da COVID-19 no Brasil, o não compromisso das autoridades políticas em relação a medidas de contenção do vírus na sociedade e destacaram também a culpa das pessoas em não contribuir para o isolamento social, causando aglomerações e não seguindo protocolos de higiene e distanciamento.

Foi discutido o caso do ataque verbal de uma mulher a um fiscal da Prefeitura do Rio de Janeiro, registrado pelo *Fantástico* e que viralizou nas redes sociais: "Cidadão, não. Engenheiro civil, formado. Melhor do que você." A partir dessa expressão foi proposta a problematização do conceito de cidadania e as formas de exercê-la, o objetivo não foi fazer um juízo moral acerca do fato.

Nos últimos anos, de modo mais evidente, cresce o número de pessoas autodenominadas de "cidadãos de bem" com características específicas de negacionismo à

[34] Ver anexo.

ciência, de um conservadorismo cristão exacerbado, muitas vezes faltando razoabilidade e propenso à dogmatização. Neste caso em especial, à primeira vista, sem dúvida, evidencia-se um comportamento antirracional, tendente a ideais neofascistas, na substituição do diálogo por posturas extremistas e desrespeito em aceitar ideias contrárias. Foi perguntado aos estudantes sobre qual tipo de cidadania devia ser desenvolvido nesse contexto. A fala mais recorrente foi sobre a necessidade de desenvolver o senso de responsabilidade, apareceu o termo "coletividade", "bem comum", "cuidar do outro, cuidando de mim", que prontamente associamos à concepção grega. Todas essas expressões estão de acordo com a noção de cidadania defendida por Aristóteles, que no contexto grego se associava à democracia e vida política, afinal somos *zoón politikón.* Mas, conforme o próprio filósofo defendeu, tal condição não garantiria a sobrevivência na sociedade, era, pois, necessário a virtude que aliada a socialização, o debate, a argumentação e o direito a fala é que o ser humano começaria a fazer parte da sua história.

Foi justamente nessa capacidade de pensar que o homem pôde por meio da abstração construir sentido para as coisas, dente eles o sentido de coletividade, talvez este seja um dos grandes legados desse período, apesar de suas limitações, a construção do legado de socialização e de pertença. Isso vai na contramão do que vivemos hoje apontado pelos estudantes, o distanciamento dessa concepção de pertencimento, comprometimento e participação que fizeram parte da gênese da construção do conceito de cidadania.

Outro problema apontado foi sobre o grave problema ambiental que assola nosso país, a citar, as queimadas e desmatamento na Amazônia, no cerrado e no Pantanal. De fato, não é um problema exclusivo do Brasil, mas não se vê políticas nacionais ambientais efetivas contra essa degradação, além de não ouvir cientistas e ativistas que tanto falam sobre as consequências do aquecimento global, pelo contrário, cada vez mais se direcionam para o lucro sem escrúpulos e vertentes econômicas, que em geral, pouco se preocupa com a sustentabilidade, a não ser que seja mais rentável.

Nessa perspectiva, lembramos do conceito de *cidadania planetária*, trabalhado em várias obras de Edgar Morin, que foi resgatado e trabalhado nesse momento de debate com os estudantes. O pensador francês explica a importância da relação entre educação e cidadania e, com a sua visão cidadã planetária, considera aspectos humanistas, onde a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão. (MORIN, 2003, p. 65).

Esse tipo de cidadania proposta por Morin, concebe uma mundialização mais engajada, responsável e solidária, que defenda de modo significativo todas as formas de vida

existentes no planeta, os interesses dos povos, a valorização do respeito, a integração entre as pessoas, as culturas e que seja estimulada uma economia sustentável de maneira a colaborar na diminuição das consequências terríveis que vemos a cada dia nos telejornais. Convém explicitar que de nada adianta projetar uma cidadania global planetária se nem sequer o mínimo de cidadania ainda é claro para as pessoas, talvez devamos partir da conscientização e estabelecimento de mecanismos de concretização dessa consciência ambiental de cunho crítico, da dignidade e emancipação humana.

No nível estadual foram apontados problemas em relação a questão da violência urbana que sofre o estado do Ceará com a "guerra de facções criminosas". Rapidamente foi feito um paralelo com o bairro onde os estudantes moram, muitos destes dominados por essas facções. Dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) de 2019, avaliados na oficina mostraram que a área onde a escola onde estudam está situada apresenta o maior número de homicídios da capital. Os estudantes iniciaram a discussão de quem seria a responsabilidade da segurança pública, por si mesmos chegaram à conclusão que é função do Estado garantir a segurança das pessoas e que o mesmo se mostra ineficaz.

Discutiu-se sobre os impactos do cenário pandêmico na educação e na rotina escolar dos estudantes. Os mesmos relataram que se sentiam desmotivados por não conseguir acompanhar de modo efetivo as aulas remotas disponibilizadas pela escola. Problemas desde a falta de Internet banda larga *Wi-fi* à falta de aparelhos para acesso. Somado a isso destacaram que a desigualdade educacional ficou mais evidente nesse período, servindo apenas para acirrar as "diferenças entre ricos e pobres", conforme a fala de uma estudante. Aproveitamos também para refletir sobre o papel da escola na sociedade, bem como apresentar o projeto de escola unitária segundo Gramsci.

Em meio a um turbilhão de problemas que se encontra a sociedade nos mais diferentes âmbitos, a educação deve se distanciar daquela postura de defesa de interesses das classes mais abastadas, de reprodução de ideologias dominantes e mantenedora do status *quo*, ao contrário, deve ser potencializadora da esperança humana, capaz de auxiliar na transformação da crítica e favorecimento da autonomia e atitude, fazendo com que os estudantes se tornem cidadãos melhores. E como nos inspira Gramsci, criar "um novo tipo de sociedade e, consequentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas" (GRAMSCI, 1999, p. 225) na educação, por que não?

Com efeito, essa crise sanitária só poderá ser superada também se houver na educação um acesso real para todos sem distinção. Cabe aos gestores políticos, o Estado, prover

meios para a democratização do acesso aos recursos tecnológicos para auxiliar na diminuição das desigualdades e injustiças educacionais.

Por vezes esses acontecimentos devido a forma como são apresentados superficial e friamente, causam a banalização de fatos que são extremamente importantes e merecem reflexão crítica, em vez disso, o contrário se instaura e os estudantes acabam por perder o senso crítico, normalizando a morte, a injustiça, as desigualdades, a corrupção e põem em xeque a própria concepção de verdade. Cria-se uma realidade paralela tão bem arquitetada que todas as vozes contrárias a essa lógica são tidas com descrédito. Vale ressaltar que "na política de massa, dizer a verdade é precisamente uma necessidade política" (GRAMSCI, 2000, p. 224-225). Nesse contexto, falar, buscar a verdade é mais que resistência ou militância, mas uma obrigação, contrária à neutralidade, o não comprometimento diante da crise que vivemos. Por isso, a expressão "odeio os indiferentes" de Gramsci torna-se salutar nesse momento. Ou ainda como se referia Dante Alighieri em sua obra *A Divina Comédia*: "os lugares mais sombrios do Inferno são reservados àqueles que se mantiveram neutros em tempos de crise moral".

Finalmente, a marca característica do momento foi o questionamento sobre a realidade. Nesse momento os estudantes foram levados a refletir sobre o contexto em que vivem, com o apoio de informações adicionais disponibilizadas pelo professor/pesquisador, cujo objetivo foi contrastar os direitos e serviços públicos tal como apresentados nas leis e como eles são na realidade. Por meio dessa atividade, os olhos dos estudantes voltaram-se àquilo que lhes dizem respeito, construindo possíveis diagnósticos, refletindo, tomando uma atitude crítica diante dos fatos e vislumbrando um lugar melhor para viver.

4.3.4 Terceiro momento (debate e construção do conhecimento)

Esta etapa da oficina foi o momento no qual os estudantes debateram em vista de um entendimento coletivo acerca da cidadania e caminhar rumo a construção do conhecimento diferente, se distanciando do senso comum, bem como o posicionamento frente a realidade a qual refletiram, firmando compromissos e atitudes em vista da superação de problemas.

Avançando na direção da construção de um entendimento coletivo acerca da sua própria realidade, tal como proposto por Gramsci, partimos das percepções iniciais do senso comum que os estudantes tinham acerca de sua realidade. Para o filósofo italiano, a educação pode ser entendida como um processo de elevação do senso comum para o bom senso, ou uma nova concepção de mundo, menos superficial e mais crítica, onde os intelectuais, no caso o

professor/pesquisador exerce um papel de mediação. Essa concepção de mundo, segundo Gramsci, mais crítica e coerente está na consciência do que somos: Em suas palavras:

> Conhece-te a ti mesmo, quer dizer, ser si próprio, quer dizer, ser patrão de si mesmo. Distingue-se, sair do caos, ser um elemento de ordem e de sua própria disciplina e não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram, e a qual queremos substituir à nossa (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Como sair desse caos? Diante dos vários desafios que se mostram na sociedade, em especial a problemática educacional em tempos de pandemia, é necessário que sejam oportunizados momentos de reflexão crítica sobre o atual contexto, da função do Estado e da necessidade de uma reforma intelectual e moral conforme apresentado por Antonio Gramsci.

Foi discutido com os estudantes sobre a reflexão do senso comum reconhecendo a necessidade de superar essa visão, bem como a banalização frente os problemas da sociedade, tal intento não é algo exclusivo dos intelectuais e filósofos (GRAMSCI, 1999, p.93), pelo contrário, todos os homens são filósofos. Neste ponto, buscamos problematizar essa expressão de Gramsci, alertando sobre a que tipo de filosofia estamos nos referindo. Muito se propaga na sociedade uma ideia de filosofia simplória que qualquer um pode emitir sua opinião e ser considerado “filósofo”. Foi solicitado quais as características os estudantes elencariam como fundamentais para a filosofia. Surpreendentemente os participantes da pesquisa listaram características bem interessantes: “crítica”, “responsabilidade”, “refletir”, “engajamento”, “questionar”, “ação”, este último nos chamou mais atenção, quando veio dos próprios estudantes um entendimento de que filosofia pode se relacionar com a ação prática.

Nesse momento, indicamos o tipo de cidadania que se relaciona com a práxis, com a transformação da realidade. Aos poucos buscamos fazer com que os estudantes pudessem se posicionar, reconhecendo enquanto sujeitos históricos e críticos do senso comum, num processo contínuo.

Não se trata aqui de termos uma educação para formar “comunistas” ou qualquer outra coisa como dizem alguns, mas da construção de uma sociedade que esteja centrada nas pessoas e não apenas no capital, lucro e consumo. A questão central proposta por Gramsci é um projeto para as classes menos favorecidas, aqui se incluem os estudantes de escolas públicas, em vista de uma formação contra-hegemômica, sistemática, crítica e ordenada do mundo.

Nem sempre as pessoas reconhecem seu papel ativo na sociedade, mas também há aqueles que não tem consciência e reflexão teórico-crítica de suas ações. Pudemos debater sobre esse tipo de ação e relacionamos com um tipo de cidadania que não há criticidade como motivação, mas muitas vezes dogmatismo, extremismo e alienação. De todo modo, Gramsci

buscou concretizar a cultura por meio da superação do senso comum via filosofia da práxis, ou seja, um articulação teórico-prática, histórica, orgânica, concreta e atitudinal, no sentido de buscar respostas aos problemas que afligem as classes subalternas. Acerca disso, Gramsci fala que:

> a elaboração de uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente, em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade, ou grupos fanáticos filosóficos ou religiosos. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. (GRAMSCI, 1999, p. 111)

Na busca dessa racionalidade histórica e crítica, procuramos identificar momentos atuais no Brasil em que a suposta ação cidadã teve uma motivação diferente daquela que almejamos em nosso trabalho e refletimos nas oficinas. Foi citada a questão da falsa ideia de "liberdade de expressão" associada a opiniões que visam destruir reputações e propagar ideais conservadores em uma sociedade desigual, preconceituosa, racista e misógina. A defesa de uma "pseudodemocracia", quando os ditos cidadãos vão às ruas pedindo a volta da ditadura.

Foi salientado que essa concepção de mundo e de cidadania se distancia da análise filosófica que nasce de um momento histórico e da atividade crítica, sendo possível diagnosticar os problemas e contribuir para solucioná-los, saindo da neutralidade que vem se apregoando. O trabalho não se encontra apenas na análise sócio-histórica da realidade, mas na ação que o mesmo pensa a partir dela, na criação de soluções, que apetece sua transformação e participação dessa história.

A fim de dinamizar o momento foi utilizado a ferramenta *Kahoot!*[35], onde por meio de um *quiz (verdadeiro ou falso)* com afirmações acerca do tema abordado e situações problema ajudaram a ampliar o conhecimento na reflexão da realidade. Lembrando que o intento não foi de trazer conceitos objetivos e estanques sobre o entendimento de cidadania, mas servir como inspiração para obter elementos significativos para uma criação coletiva. Segue as afirmações:

- O conceito de cidadania é único, não havendo mudança desde quando surgiu lá na Grécia;
-É necessário construirmos juntos um conceito de cidadania no atual contexto que vivemos;
- O ensino de filosofia nos ajuda a sermos alienados e seguirmos as ideias dos filósofos;
-O ensino de filosofia pode contribuir no desenvolvimento da visão crítica, autônoma e agir na transformação da realidade;

[35] O Kahoot! é uma plataforma gratuita, com uma forte componente lúdica, que permite construir e aplicar questionários (Quiz ou Survey) e colocar questões para iniciar um debate (Discussion).

- Um cidadão consciente é neutro e não gosta de participar nem ouvir sobre os problemas da sociedade; - Ser cidadão é saber de sua responsabilidade em transformar a sociedade e ser protagonista na ação social; - Práxis tem a ver com teoria-prática, autonomia, emancipação, pensamento crítico, atitude; - Em relação a violência urbana, o principal responsável é o prefeito, devo cobrar dele! - Para denunciar a lotação nos ônibus, sua demora e baixa qualidade devo reclamar ao governador; -Ser cidadão é saber apenas dos direitos e deveres; - As aulas remotas está acessível para todos, só não participa quem realmente não quer;

Fonte: produzida pelo autor da pesquisa

O jogo foi considerado pelos estudantes o ponto alto da oficina, onde puderam de modo dinâmico aprender mais sobre o assunto, sentiram-se inclusive mais animados para discutir. Através da potencialização interacionista proporcionada pelo jogo, notou-se uma mudança significativa no envolvimento dos alunos. Resumidamente vamos elencar algumas das mudanças que esse método desencadeou nos estudantes:

- O *feedback* dos estudantes do momento, de ter proporcionado maior contato com os conhecimentos que estavam sendo construídos. Sentiram-se mais “confortáveis” em participar, pelo fato de estarem acostumados com a linguagem dos games: “play”, “winner”, “enter”, “player”, dentre outros;
- A experiência foi parecida com a de estarem interagindo com o game e estarem imersos no mundo virtual, que em geral faz parte do cotidiano dos estudantes;
- A pontuação final do jogo resultou da quantidade de pontos acumulados com as respostas oferecidas pelos estudantes/jogadores. Assim, o foco não estava numa resposta vista de modo isolado, mas incorporou todo o percurso das respostas dos estudantes, através do acúmulo de pontos, o que era conseguido por meio da discussão crítica;
- Em relação aos “erros” foi dado um tratamento diferenciado. Nos jogos sempre há uma nova tentativa para tentar superar os problemas apresentados sendo abordados de uma forma diferente da anterior para obter sucesso. Dessa forma, por meio a discussão mais aprofundada ofereceu mais elementos

A analisar a escolha da metodologia dos jogos aplicada a aprendizagem sobre o tema da cidadania, avaliamos ter sido exitosa por ter potencializado as interações e a forma como os estudantes passaram a participar da discussão. Não que queiramos criar uma expectativa grande em torno do método, mas pode ser visto como mais um caminho em busca de soluções para a desafios da educação na contemporaneidade, já que o uso dessas ferramentas pode proporcionar experiências significativas educacionais, uma maior interação entre os estudantes e professor, tanto no ambiente escolar como em outros ambientes de aprendizagem, bem como a potencialização da participação naquilo que lhes dizem respeito. Ainda sobre isso, Marcelo Luis Fardo, uma das referências no Brasil no estudo dos jogos aplicados aos ambientes de aprendizagem, fala sobre as vantagens dessa experiência:

> Talvez uma de suas grandes vantagens seja a de proporcionar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam que seus objetivos contribuem para algo maior e mais importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos dos games podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais. (FARDO, 2013, p.7)

Por fim, foi solicitado aos estudantes que fizessem uma síntese por meio de uma fala sobre seus compromissos enquanto cidadãos e estudantes, a responsabilidade que possuem com as pessoas que os cercam, o respeito que devem ter para consigo e com os outros, a preocupação com o local onde vivem.

A participação dos estudantes nessa fase foi muito boa, muitos fizeram apontamentos inclusive de cunho pessoal, deixando surpresos os demais colegas, pois muitos nunca haviam falado sobre as mazelas da sociedade e de sua realidade.

4.3.5 Quarto momento (práxis virtual)

Chegamos ao final das oficinas e consideramos que os momentos até aqui apresentados não estão dispostos de modo hierárquico, como se toda a prática tivesse como objetivo apenas este ponto final. Pelo contrário, todo o percurso da atividade teve sua importância em sua especificidade, sendo este último mais um momento de aprendizado e experiência significativa.

Acreditamos que a mediação do professor de filosofia nessa discussão contribuiu para mudar pelo menos um pouco o olhar dos estudantes em sua realidade, com um olhar mais

crítico e questionador, valendo-se da reflexão aprofundada e sistematizada. Convenhamos que isso não é muito comum nos espaços escolares, onde a sala de aula constitui uma atmosfera de liberdade de opiniões e questionamentos acerca de tudo, de falar e ser ouvido respeitosamente, estabelecer um diálogo com argumentos lógicos, momentos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento autônomo, são alguns aspectos da perspectiva gramsciana que ao nosso ver pode muito ajudar na prática educativa em vista dessa cidadania que defendemos no decorrer do trabalho.

Se isso poderia ser feito por outra disciplina? No que toca a formação cidadã. Sim e não. A filosofia é apenas mais uma voz, mais uma ferramenta em vista da emancipação, dizemos isso pois a entendemos, enquanto saber que tem suas características próprias, possui noções e conceitos bem determinados, que não se encerram em si mesmos, podem ser questionados, repensados, por que não os atualizar? Isso só a filosofia pode fazer, nenhuma outra, valer-se da tradição filosófica, dos métodos rigorosos criados por filósofos para pensar os problemas de seus tempos. Isso deve fazer parte da formação dos estudantes para que se tornem "cidadãos governantes", como falara Gramsci. Sobre isso, Lidia Maria Rodrigo salienta a importância da história da filosofia na formação dos estudantes:

> Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. (RODRIGO, 2009, p. 71).

Isso não significa que as aulas de filosofia devem se tornar momento de exposição histórica da tradição, mas de serem um referencial necessário para a reflexão dos problemas atuais e que outros olhares possam se somar nessa discussão; o sociológico, o geográfico, o literário também são excelentes formas de estimular a criticidade, mas cada uma em sua singularidade.

Esse processo contínuo de construção da práxis proporcionado pela filosofia, que de pronto se mostra bem polêmico, pois visa um embate crítico contra os poderes hegemônicos, é essencial em nossa sociedade.

Diante disso, para encaminhar as discussões sobre a práxis virtual, motivamos os estudantes a refletirem sobre se o que pensam da sociedade, suas concepções de mundo e de sua própria realidade são concepções realmente suas ou são impostas pelo ambiente em que vivem e influenciadas pelos grupos sociais, tais como família, amigos, igreja e a própria escola. Surgiu uma discussão acalorada sobre esse ponto, inclusive muitos se reconheceram enquanto

sujeitos passivos e acríticos em relação as suas “próprias ideias”. Nesse viés, lançamos o questionamento a luz do pensamento de Gramsci:

> [...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2001, p. 93-94).

A expressão “aceitar passiva e servilmente” foi destacada como sendo àquilo que os estudantes não querem para si. Deste modo, resta a participação “ativa, guia de si mesmo, consciente e crítica na produção da história do mundo”, chegamos ao ponto alto da oficina quando os alunos por eles mesmos conseguiram perceber em Gramsci uma noção de cidadão próxima da que eles haviam vislumbrando.

Em contrapartida, foi lhes perguntado se seria possível uma cidadania que tivesse tais características apontadas por Gramsci no ambiente virtual, haja vista o atual cenário de isolamento social imposto pela pandemia do Coronavírus. Todos afirmaram que sim e a partir desse ponto buscamos coletivamente pensar em algumas práticas no ambiente virtual que pudessem serem exercidas esse tipo de cidadania, embora fosse destacado que não seria a única forma, nem a ideal.

Tal contexto nos impõe enquanto sociedade pensarmos o nosso papel como cidadãos. Uma cidadania requerida nesse momento que nos faça desenvolver a habilidade de tentar equilibrar os nossos direitos e deveres, se somos omissos ou zelosos em relação à pandemia, isso diz muito do tipo de cidadania que almejamos. Talvez o exercício da cidadania seja a melhor arma contra a ameaça do coronavírus.

Seguem as propostas dos estudantes:

- Postagens nas redes sociais sobre a valorização da ciência e das pesquisas na busca da vacina;
- Encaminhamento de demandas aos órgãos ou instituições públicas responsáveis; foi destacada a questão da coleta de lixo irregular onde residem;
- Discussão no ambiente familiar sobre o papel dos futuros cargos que serão escolhidos nas eleições de novembro 2020 (prefeito e vereador);
- Acompanhamento e fiscalização dos representantes políticos, comunicando-se com esses agentes por meio de *websites, ouvidoria, ministério público* e *e-mails;*

- Apoio às causas de interesse público assinando petições virtuais; foram citadas petições sobre a causa ambiental, dos animais, relacionadas ao transporte, emprego e segurança pública;
- Mobilização, organização e participação dos estudantes em plataformas *online* para discutir sobre a volta às aulas, a questão dos protocolos que serão tomados, os investimentos e adequação das escolas para esse retorno; salientaram que eles também precisam ser "ouvidos";
- Identificação de *fake news* na Internet e sua consequente denúncia ou esclarecimentos das mesmas.

Cada vez mais essas reivindicações virtuais estão alcançando grande repercussão e servindo para fomentar muitas mudanças em nosso país. Não foi nosso intento fazer uma transposição da práxis "olho a olho" para esta atrás das telas dos computadores/celulares. Pelo contrário, entendemos que mudança de postura em vista da transformação perpassa também nesse ambiente e, notadamente, tornou-se uma ferramenta importante na luta contra a dominação e alienação. A filosofia se insere nesse contexto como potencialmente mediadora da formação teórico-cultural que critica a ideologia dominante e possa fazer com que recuperemos a condição humana de sujeitos históricos e protagonistas de nossas vidas.

Em suma, apresentamos a perspectiva gramsciana como um movimento ativo, que alia teoria e prática, uma práxis, capaz de analisar e estabelecer relações como possibilidade política de transformação da realidade. Isso só será possível se a filosofia estiver próxima dos mais excluídos e não àquela conformista e limitada a reprodução histórica, mas que vise a transformação.

4.3.6 Análise do questionário pré e pós-intervenção

A aplicação do questionário aconteceu em um grupo focal, nesta técnica o pesquisador estimula os participantes a responderem sobre um tema pré-selecionado, nesse grupo: Ensino de Filosofia na formação da cidadania numa perspectiva da práxis.

A influência das atividades realizadas nas oficinas e suas aprendizagens foram avaliadas por meio da comparação, análise e discussão dos dados obtidos pelo questionário aplicado com 10 (dez) questões, entre abertas e objetivas, sendo em dois momentos distintos: um anterior a intervenção das oficinas mediada pela filosofia, chamado de *questionário pré-*

intervenção e o mesmo questionário ao final da intervenção, denominado *questionário pós-intervenção*.

O uso do questionário foi escolhido pelo pesquisador em razão de se constituir de uma técnica de investigação importante para obtenção de informações nas pesquisas sociais, bem como em nosso trabalho sobre as contribuições dessa metodologia das oficinas mediada pela filosofia na formação cidadã dos estudantes, sendo composta de perguntas apresentadas por escrito, objetivando conhecer opiniões, interesses, situações vivenciadas, dentre outras (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAIDER, 2002).

Para a análise foram utilizadas as respostas dos questionários de 23 (vinte e três) estudantes do ensino médio que participaram das atividades desenvolvidas na oficina. Alguns questionários foram retirados da análise, pois não haviam sido preenchidos de modo completo, impossibilitando a avaliação.

As análises das respostas (conteúdos) foram feitas seguindo a seguinte ordem: em um primeiro momento serão analisadas as respostas antes da intervenção proporcionada pela atividade nas oficinas no grupo focal, mostrando a visão dos alunos, opiniões, impressões, seu perfil, salientando as respostas que tiveram mais destaque e tinham relação ou ideia aproximada, além de serem organizadas em blocos para melhor entendimento; no segundo momento, buscaremos analisar as respostas finais, depois da discussão sobre a temática que foi abordada e, ainda, avaliar individualmente alguns participantes que tiveram um salto qualitativo diferenciado pré e pós-intervenção da prática das oficinas.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 01 - Quando ouço a palavra “cidadania” logo penso em?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 14 deles responderam nesta primeira pergunta que a cidadania tem a ver com direitos e deveres, correspondendo a 61% das respostas, 26% (6 estudantes) relacionaram com a obediência às leis, 9% (2 estudantes) em fazer algo certo e 4% (1 estudante) não soube responder. Eis algumas:

-Não sei explicar (Aluno A).
-Para mim cidadania tem a ver com saber nossos direitos e deveres na sociedade;
-Ser cidadão para mim é ser consciente dos nossos direitos e deveres;
-Cumprir o que a lei pede;
-É saber fazer as coisas certas;

A maioria dos estudantes relacionaram o conceito de cidadania à noção de direitos e deveres e ao cumprimento das leis. É sabido que a leis são importantes e imprescindíveis,

todavia, ter essa noção de direitos e deveres é suficiente na sociedade? Em outros termos, propomos ampliar a discussão e entendimento ampliado dos significados que a cidadania assumiu no decorrer da história, buscando compreender sua evolução e relacioná-la à filosofia, compreendendo a complexidade do termo e por meio da análise crítica do atual contexto construir coletivamente uma concepção de cidadania que melhor represente as demandas das classes menos favorecidas.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 01 - Quando ouço a palavra "cidadania" logo penso em?

Dos 23 estudantes participantes da pesquisa, aproximadamente 70% (16 estudantes) relacionaram o conceito de cidadania à participação ativa na sociedade, enquanto que 26% (6 estudantes) associaram a atitude e comprometimento e 4% (1 estudante) disse que era um tema muito complexo de difícil definição.

-O conceito de cidadania é muito complexo, tem várias coisas que a gente tem que entender para ter uma definição (Aluno A).

-Acho que cidadania tem muito a ver com participação na sociedade, pois o que cada um faz influi muito na vida de todos;

-Ter cidadania é participar de modo ativo na sociedade e não só nas eleições;

-Quando penso em cidadania agora me vem a cabeça fazer algo, participar da vida da sociedade de modo mais ativo;

-A gente tem que entender que nossas atitudes devem ser comprometidas com a mudança da sociedade para melhor;

Ressaltamos a dificuldade do *aluno A*, o único dentre os participantes que em ambas as respostas (pré e pós intervenção) não soube expressar de modo claro qual a concepção o mesmo teria sobre cidadania. Acontece que tal conceito realmente é de difícil definição e complexo, haja vista a bagagem histórica que o mesmo carrega. Entretanto, a passagem de um desconhecimento acerca do conceito para o reconhecimento de que o mesmo merece ser aprofundado, discutido e que possui diversos elementos para seu entendimento, nos mostra que o estudante compreende a relevância do tema e que ao se deparar com visões superficiais o mesmo poderá vir a se posicionar e compartilhar que tal entendimento é limitado.

Muito se vem falado também sobre a necessidade uma maior participação dos cidadãos, seja individualmente ou mesmo por intermédio de grupos, associações, sindicatos, dentre outros, tanto na fiscalização das ações do Estado, como também na contribuição na criação e efetivação de políticas públicas. Assim, mesmo que ainda não sejam consideradas exitosas em sua plenitude, acreditamos que o primeiro passo de conceber uma cidadania

relacionada a participação é positiva, conforme demostrado na fala dos estudantes. Além disso, participar ativamente, de modo direto nas decisões que influenciam a vida de cada um é primordial num país tão desigual e injusto.

A relação entre filosofia e cidadania proporcionada na oficina, em termos gramscianos, denota uma participação consciente e plena na sociedade civil, conforme aludida pelos estudantes. Deve-se ressaltar que essa alusão à participação na sociedade, de acordo com Grasmci, deve ser compreendida à luz da categoria estrutural de seu pensamento: a hegemonia, ou melhor a luta contra-hegemônica que pode ser travada dentro da escola.

De fato, a filosofia poderá oferecer instrumentos que favoreçam os estudantes por meio da reflexão crítica de sua realidade tomem consciência de sua participação fundamental na história. Isso exigirá autonomia, posicionamento e atitude responsável em vista da transformação e mudança da realidade.

Ora, se anteriormente os estudantes concebiam a cidadania apenas na perspectiva da ciência dos direitos e deveres, parece-nos agora que o perfil de cidadãos tal como concebem agora são mais conscientes com uma participação maior enquanto sujeitos ativos no processo. É nesse sentido, também, que destacamos em Gramsci, a ideia do homem ativo de massa, sujeito consciente de sua participação na história. Essa consciência do sujeito atrelada ao que Gramsci chama de Filosofia da práxis, união teoria-prática, é que leva o sujeito a compreender, participar e intervir na realidade que vive. Portanto, a filosofia da práxis é “uma concepção na qual os homens são sujeitos reais da história e não instrumentos passivos de determinações materiais ou espirituais” (SEMERARO, 1999, p. 73).

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 02 - Você acha importante falar, pensar, refletir, discutir e analisar o tema da cidadania? Justifique.

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 12 estudantes, quase metade deles responderam de modo recorrente tendo como base o seguinte pressuposto: que o tema cidadania é importante para ter uma “noção geral”, “noção”, “noção melhor”, “devemos ter uma noção”, “conceito geral do assunto”. Os demais responderam que cidadania é um tema que merece ser discutido, debatido e mais uma vez relacionaram tal reflexão com os direitos e deveres das pessoas. Eis algumas respostas:

-Sim, porque devemos ter uma noção (Aluno A);

-SIM. Estudar sobre cidadania dá uma noção melhor do que é a sociedade e do que vivemos (Aluno B);

-Sim, para termos a noção (Aluno C).

-Sim, é importante entender o conceito e o geral sobre o assunto (Aluno D);

-Sim, debates despertam a curiosidade sobre o assunto (Aluno E);

-Sim, é um dever para todo ser que vive em comunidade;

-Não sei;

-Sim, pois sempre é bom, se discutir e estar aberto a ter um conhecimento a mais;

-Sim, quanto mais pessoas saberem o que e ser cidadão o mundo ficará melhor;

-Sim, para que todos saibam de seus direitos e deveres; ☺

-Sim, pois explica para as pessoas os direitos e deveres que elas possuem na sociedade, faz elas repensarem como podem fazer para serem pessoas melhores ou até piores;

-Sim, porque as pessoas, muitas vezes, não sabem o significado de cidadania;

Define-se "noção" como "conhecimento; ideia imediata e intuitiva que se tem sobre alguma coisa", "conhecimento não aprofundado sobre algo", "ideia generalista e abstrata sobre certo assunto", "conhecimentos ou ideias básicas sobre alguma coisa" (NOCAO, 2020)[36]. Percebemos que a recorrência do termo "noção" deduz ainda por parte dos estudantes, apesar do reconhecimento da importância de se pensar e refletir sobre o tema cidadania, concebem que essa reflexão deve ser de modo generalista, superficial e não aprofundada, justamente o contrário do que pretendemos na oficina. O intento é de que tal concepção seja mudada pós intervenção, que compreendam que ter apenas uma "noção" não é suficiente para entender e exercer a cidadania de modo crítico, reflexivo e autônomo diante das estruturas dominantes.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 02 - Você acha importante falar, pensar, refletir, discutir e analisar o tema da cidadania? Justifique.

Todos os alunos responderam nesse segundo momento que o tema da cidadania deve ser refletido, discutido e analisado para "melhorar a sociedade", "para sermos ativos na sociedade", "termos soluções para os problemas", "para colocar em prática", "para saber o nosso papel na sociedade", "sair da alienação". O uso da expressão que vimos anteriormente de refletir o tema da cidadania para ter "uma noção" foi completamente abandonada.

-Sim, pois nos ajuda a melhorar na sociedade, como cidadão e agir mais em algumas situações (Aluno A);

-Sim, porque todos nós devemos ser cidadãos conscientes e ativos nas práticas sociais (Aluno B);

-Sim, todos nós somos cidadãos, é importante sabermos e colocarmos em prática tudo que a cidadania representa (Aluno C);

---

[36] NOCAO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < https://www.dicio.com.br/nocao/ >. Acesso em: 17/09/2020

-Sim, para todos sabemos não só dos nossos direitos e deveres. Mas sim bota-los em praticar (sic), e não só apenas falar (Aluno D);

-Sim, para sabermos os nossos direitos diante da sociedade, e principalmente formas de como colocar em prática na sociedade o conhecimento obtido (Aluno E);

-Sim, quando mais pensamos mais temos solução para os problemas falar com outra pessoa pode melhorar as ideias e ver como outra pessoa pensa e analisar tudo pode ser uma boa ideia;

-Sim, pois dessa forma saberemos nosso papel enquanto membros de uma sociedade;

-Sim! O conceito de cidadania ainda está de forma arcaica dentro da cabeça de algumas pessoas, assim como estava na minha, conversar e debater sobre, é um passo importante pra sair da alienação;

-Sim, pois ser cidadão é compor-se a uma sociedade. O cidadão tem que ser consciente das suas responsabilidades enquanto parte integrante de um grande e complexo organismo que é a coletividade e, para que alcancemos o bom funcionamento, todos têm que dar sua parcela de contribuição;

-Sim. Cidadania não é um tema muito falado, infelizmente, acho um erro. Cidadania vai muito além de "cidadão", envolve milhares de causas que ocorrem onde moramos, e que deveria ser falado e debatido. E com certeza a filosofia entra no tema cidadania.

Diante das respostas dos *Alunos A, B, C, D e E*, percebemos que nas primeiras respostas foi recorrente a ideia de “visão geral”, “noção”, “modo geral” como algo suficiente para se debater e discutir o tema da cidadania, tema bastante complexo. O que contrasta com as respostas dos mesmos alunos após as oficinas, relacionando a importância de entender, pensar e refletir para pôr em prática. Interessante essa mudança qualitativa na visão desses estudantes, pois a discussão nas oficinas proporcionar a necessidade de uma ação, a que tanto defendemos no decorrer do texto dissertativo. Não basta saber, é preciso fazer! Acreditamos que a pergunta *o que pode ser feito?* foi internalizada e que a prática ajudou esses estudantes a mudar seu olhar sobre a realidade.

Esse direcionamento da reflexão dos estudantes sobre cidadania direcionada ao posicionamento mais ativo e prático na sociedade, indica uma saída da passividade, que para Gramsci, é deixar de aceitar a subordinação que nos é imposto, tanto pelo capitalismo, quanto pela própria sociedade, deixando de ser “massa de manobra” dos interesses das classes dominantes, tendo apenas uma “visão geral” sobre as coisas, mas colocar-se enquanto sujeitos partícipes e ativos na sociedade. Sobre isso, nas palavras de Gramsci, é ser acima de tudo intransigente, no sentido de que cada um deve ser coerente com o todo, a sociedade, onde cada momento seja pensado e refletido em relação à coletividade. (GRAMSCI, 1975, p.136)

“Sermos ativos”, “colocar em prática”, são expressões concretas deste tipo de cidadania levantado pelos estudantes, que saem da visão genérica a abstrata do mundo e relacionam, mesmo que ainda de modo não totalmente consciente, à filosofia da práxis. Acerca disso, Gramsci diz que:

> A filosofia da práxis pretende ao contrário justificar não com princípios genéricos, mas com a história concreta, a historicidade das filosofias, historicidade que é dialética porque dá lugar a lutas de sistemas, a lutas entre modos de ver a realidade, e seria estranho que quem é convicto da própria filosofia, considerasse concretas e não ilusórias as crenças adversárias (e assim também, se ao contrário, os filósofos da práxis considerassem ilusórias suas próprias concepções ou fossem céticos e agnósticos em relação às mesmas) (GRAMSCI, 1975, p.1299).

Tais respostas indicam também uma "[...] ampliação da visão das massas; e a elevação cada vez maior da cultura da massa, fazendo surgir dela mesma a elite de seus intelectuais, capazes de uma ligação teórica e prática". (GRAMSCI, 1989, p.27). Essa "elevação cultural" dos estudantes quando dão os primeiros passos na compreensão de seu papel atuante na construção da história, não como mero expectadores, mas contrários à uma cultura da passividade e conformismo, muito propagado na sociedade, inclusive na própria escola. Romper essa lógica, imposta pelo exterior, requer uma nova visão de mundo, uma nova forma de pensar as coisas, de modo crítico, coerente e responsável.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 03- Para você, o que significa ser cidadão?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 8 (oito) deles responderam nesta primeira pergunta que cidadão é aquele que tem "direitos e deveres", 5 (cinco) apontam sobre o "seguimento de normas", 7 (sete) estudantes falam que ser cidadão é "seguir as regras impostas" e apenas 3 (três) respostas se relacionam com "participação". Eis algumas respostas:

-Cumprir os direitos e regras básicas de cidadania;

-Ter direitos e deveres;

-Contribuir com as normas da sociedade;

-Ser trabalhador, respeitar as regras impostas pelo governo e etc;

-Saber e seguir os seus deveres, e saber também os direitos que possuem na sociedade e fazer com que sejam bem aplicados;

-Ser cidadão é por princípio, saber que você possui direitos e deveres, saber que como indivíduo está sujeito a obrigação e a "privilégios";

-Participar e interagir com os meios da nossa sociedade, se você quiser participar também;

-Pessoa que tenha direitos e deveres;

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 03- Para você, o que significa ser cidadão?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 3 (três) deles responderam na segunda pergunta que cidadão é aquele que tem "direitos e deveres", 4 (quatro)

estudantes falaram que é “ser consciente” e a maioria 16 (dezesseis) respostas relacionaram com “participação”. Eis algumas respostas.

-Deveres e direitos, praticar, agir de uma forma que melhore para todos;
-Ser proativo e consciente. Saber cada lugar, e cada problema e seus órgãos responsáveis ter uma participação na sociedade tendo em vista o bem de todos, ir atrás dos direitos e cumprir também os seus deveres;
-Ser cidadão é ser uma pessoa correta ter seus deveres ver uma coisa que não é certa é denunciar não ter medo de se impor com que tá errado;
-Um participante da sociedade, uma pessoa com direitos, liberdade, deveres e responsabilidade;
-Significa saber os nossos deveres, e ter consciência sobre o seu conhecimento sobre a sociedade para por em pratica esses direitos, denunciando, protestando, arranjar formas para conseguir aquilo que tem o direito de ter, como saúde, educação, segurança, entre outros;
-Saber de seus direitos e deveres e pô-los em prática em prol do bem comum;
-Ser cidadão é ter conhecimento de seus direitos e deveres, mas em conjunto ser praticante dos tais (sic), apenas conhecer os nossos direitos e deveres nos faz ter uma ideia antiquada sobre o verdadeiro conceito de cidadania, temos que entender que a nossa sociedade está doente, há problemas para solucionar e nós como cidadãos somos os responsáveis por estes problemas. Ser cidadão está além de conhecer além de saber está relacionado a prática conciente;
-É ter direito à vida, à liberdade, etc. É também participar no destino da sociedade;
Aquela pessoa que se preocupa com a sociedade.

De fato, parece-nos que, no atual contexto de nossa realidade histórica, encontra-se de modo disseminado e de modo preponderante uma falta de consciência das pessoas em relação àquilo que lhes dizem respeito. Diante disso, um dos principais intentos do pensamento gramsciano, a compreendida filosofia da práxis, seria a de exatamente fazer com que os indivíduos se tornassem conscientes do seu papel histórico do qual fazem parte. De acordo com Gramsci, esse sujeito histórico deveria encarnar a ideia de vontade coletiva de "dedicar-se sistematicamente e pacientemente" a tornar "sempre mais homogênea, compacta, consciente de si própria" tal força (GRAMSCI, 2001, p. 1558).

Esse aspecto da “tomada de consciência”, como fora apontado pelos estudantes, e defendido por Gramsci, faz-se necessária diante de seu potencial transformador. Nesse viés, até que ponto essa ausência de consciência característica do mundo contemporâneo pode ser superada?

Infelizmente, esse vazio de consciência que caracteriza de modo trágico o atual cenário sócio-histórico e político, marcados por estratégias infundadas, acríticas de determinadas vozes políticas ultraconservadoras e dogmáticas, na criação de argumentos

falaciosos, que encobrem a verdade em benefício próprio, desvirtuam, recriam interpretações equivocadas de conceitos, tais como democracia, cidadania e liberdade, sem conhecer minimamente a história ou mesmo não ter capacidade crítica alguma. Essa ideologia amplamente propagada precisa ser combatida veementemente, senão as suas sequelas perdurarão por um tempo considerável.

É possível inferir dos argumentos apontados por Gramsci, a necessidade crucial de reconciliação entre indivíduo com a história universal, com a crítica e a reflexão, revela-se justamente atual porque torna evidentes aquelas contradições entre exigência de consciência e falta dessa, que, como vimos, faz parte de boa parte dos processos históricos e políticos de nosso tempo.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 04-Você compreende o termo *práxis* e consegue relacioná-lo à cidadania?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 74% deles, ou seja, 17 (dezessete) estudantes responderam nesta primeira pergunta que não sabe ou "nunca ouviu falar", muito menos relacioná-la com cidadania. Outros 4 (quatro) estudantes relataram que já conhecem o termo, mas não é muito claro e não saberiam explicar, e apenas 2 (dois) pesquisados afirmaram conhecer o termo e saber explicá-lo. Eis o gráfico:

Gráfico 3 (pré-intervenção)- Sobre a compreensão do termo práxis e sua relação com a cidadania

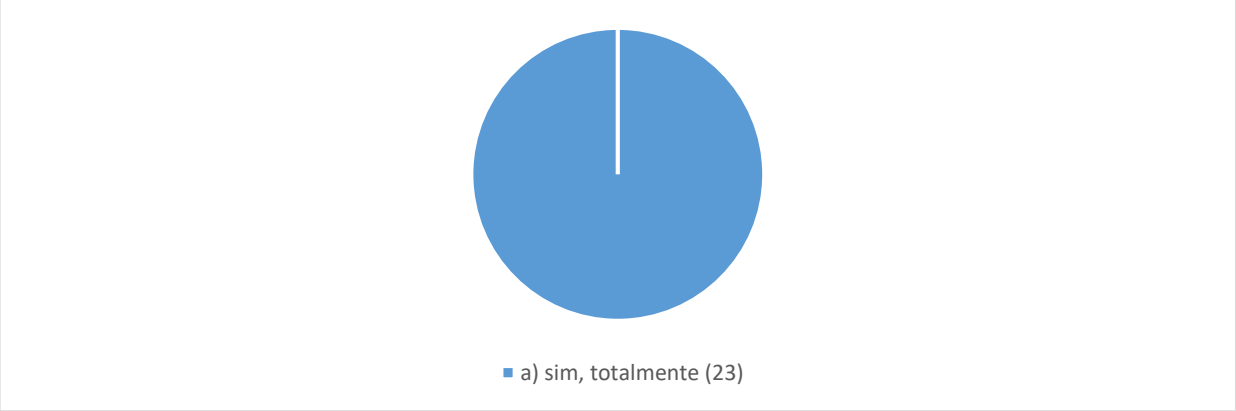
Fonte: dados da pesquisa.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 04-Você compreende o termo *práxis* e consegue relacioná-lo à cidadania?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, todos responderam após a participação das oficinas que compreendem o significado do termo e conseguem relacioná-lo com a cidadania. Eis o gráfico:

Gráfico 4 (pós-intervenção)- Sobre a compreensão do termo "práxis" e sua relação com cidadania



Fonte: dados da pesquisa.

Tivemos um resultado animador, é extremamente gratificante quando o professor em sua prática consegue contribuir de alguma forma no aprendizado dos estudantes, ainda mais quando este saber construído se torna significativo para os mesmos.

Imaginávamos que “práxis” seria um termo bastante comum, que facilmente ou pelo menos os estudantes teriam alguma noção sobre o ele, do contrário, nossa pesquisa com o grupo focal demostrou que a grande maioria deles não conheciam seu significado. Diante disso, uma vez que nossa pesquisa buscou relacionar cidadania numa perspectiva da práxis, era necessário que sua compreensão estivesse clara para os participantes da pesquisa.

Inicialmente, podemos de modo imediato pensar que o trabalho intelectual diz respeito a teoria, e a ação se relaciona com a prática. Há uma clara separação entre essas duas esferas, mas quando falamos de *práxis*, diz respeito a uma articulação que se estabelece entre teoria e prática, que em Gramsci é vista como uma unidade.

Quando vemos ideologias, propagadas inclusive dentro das escolas, que supervalorizam a prática deixando a teoria de lado, elas estão seguindo uma concepção epistemológica da prática, em que a prática acaba fazendo uma reflexão sobre a própria prática, enquanto outras, são profundamente teóricos e que não há uma prática para exercitar aquilo que a teoria fundamentou.

Em linhas gerais, práxis é entendida enquanto teoria que guia a ação, que orienta as atividades humanas, torna-se uma ação consciente e fundamentada. Vale ressaltar que o trabalho intelectual também pode ser considerado umas das formas de prática, ele não é apenas

teórico, mas também é uma das formas de prática desde que ele se direcione para uma transformação da realidade.

Gramsci contribuiu no processo de elaboração de um conceito intelectual e o fez por meio de uma perspectiva de embate das classes, o que lhe possibilitou identificar a seara do trabalho intelectual também como um espaço em que se desenvolve a disputa pela hegemonia. Já aquele trabalho intelectual como mero exercício do pensamento, aí ele é essencialmente teórico. Não se trata aqui de uma dicotomia, mas de tentar um equilíbrio, em especial na escola, compreendendo-a como uma "Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (Gramsci, 2004, p. 33-34)

Toda ação está sempre relacionada com a práxis? Existem ações que são feitas de modo tão automático, mecânico e repetitivo que elas não têm nenhum tipo de reflexão ou consciência, são resultado apenas da reprodução e memorização. Como proposta, buscamos relacionar a formação dos estudantes em uma cidadania sob a perspectiva da práxis, ou seja, àquela que é entendida como consciência histórica dos sujeitos, sendo capazes de agir em vista da transformação da realidade.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 05- Como você definiria *escola*?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 8 (oito) tinham uma concepção negativa sobre a escola, relacionando-a com "obrigação", "muitas matérias", "coisas desnecessárias". Um dado interessante que vale ser ressaltado é que todos esses 8 estudantes tinham algo em comum ao cruzar os dados com o perfil socioeconômico, vivem em famílias de 3 a 8 pessoas e com renda per capta de aproximadamente R$400 reais e metade deles os pais não possuem o 2º grau completo. Notadamente esses dados demonstram que os participantes do grupo focal que tinham uma visão negativa da escola são os que tem uma maior vulnerabilidade sócio-econômica, tal insatisfação sugere que os estudantes expressam uma "ferida aberta", muitas vezes motivada pelo caráter excludente e distante entre o que ela propõe e a realidade concreta da população que a frequenta. 13 (treze estudantes) relacionaram a escola como um ambiente que possibilita a "mudança de vida", "ser alguém na sociedade", ambiente de conhecimento, cultura, sabedoria. Tal concepção demonstra uma visão ideologizada da escola como a "salvadora" das mazelas da sociedade, muito presente no imaginário social em que há uma clara diferença entre quem está na escola e quem não está. Percebe-se a paradoxal concepção de escola aqui presente, ora quando é vista como uma obrigação e desnecessária, ora

como salvadora. Por fim, 2 (dois) responderam que é um lugar para se alimentar, fato que corrobora mais uma vez a fragilidade social dos pesquisados. Eis algumas respostas:

-Sinceramente, eu só vou para escola por obrigação, mas o que mais gosto é de alguns professores e os meus colegas;

-Eu acho que a escola é um lugar que a gente aprende muita coisa desnecessária, tem um monte (sic) de matéria e no fim não serve para nada;

-Eu acho que um local que a gente vai pra (sic) sermos alguém na vida;

-Escola para mim é um lugar que as pessoas vão para aprender algo novo e conseguir ser alguém na sociedade;

-Escola é um ambiente que oferece uma mudança de vida desde que a pessoa queira, mas a maioria não quer nada;

-Escola e educação são juntas as melhores coisas que a humanidade fez;

-Sabedoria, aprendizado, cultura;

-Lugar para a merenda, arroz e feijão kkkk.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 05- Como você definiria *escola*?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 16 (dezesseis) relacionaram a escola como aquela que proporciona a algum tipo de mudança, “bem comum”, “mudar a sociedade”, “olhar crítico”, “transformação”, 3 (três) responderam que é um espaço de construção do saber, do conhecimento, aprendizado e sabedoria, e outros 4 (quatro) falaram que escola é um lugar de construção de um “futuro melhor”, “ser uma pessoa melhor”.

-Escola é um espaço físico composto de ambientes diversificados que visam promover de forma efetiva e diferenciada o saber;

-Local que proporciona a troca de experiência entre indivíduos para o bem comum da sociedade;

-Escola é um ambiente de formação das pessoas para que além de adquirir conhecimentos possa também fazer transformar a sociedade;

-Eu fiquei passado(a) kkk (sic) quando o professor disse que a escola tinha vez que dominava a gente;

-Eu não vejo mais a escola do mesmo jeito, acho que ela pode fazer com que a gente fique mais alienado;

-A escola é um meio que as pessoas podem usar não só para conseguir um bom emprego, mas tem (sic) uma visão melhor das coisas;

-Depois que participei da oficina do professor eu acho que a escola é um lugar que tanto pode ser para o conhecimento como também ter injustiças e coisas ruins;

-É um espaço de construção de um projeto para o futuro;

- É um local de aprendizado e sabedoria das coisas que me ajuda a ser melhor;

-É um lugar que faz sair da nossa caixinha.

Gramsci entendeu a escola como estratégica na luta para a transformação social. Para ele, esse é um ambiente propício na luta contra-hegemônica e mudança de paradigma da sociedade, que se dá por meio de uma formação que favoreça o comprometimento com a causa das massas, ou seja, àquela voltada ao posicionamento crítico, consciente e atuante na realidade.

Mesmo não sendo professor, pedagogo ou estudioso direto da educação, ele viu na escola uma das formas mais contundentes de organizar a cultura na sociedade capitalista, delineando um projeto chamado de escola unitária. Sobre o significado da necessidade desse tipo de escola nas palavras do filósofo italiano Gramsci:

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...] Num novo contexto de relações entre a vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2004, p. 40)

Gramsci vai além e ainda delineia alguns percursos metodológicos de como essa nova configuração deveria se organizar:

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2004, p. 37).

No segundo momento da oficina, os estudantes foram estimulados a exercitarem sua reflexão sobre o papel da escola na sociedade capitalista. De acordo com suas percepções iniciais percebeu-se uma noção de escola distante, pessimista ou ainda, “romantizada” sendo entendida como promotora da sabedoria, do conhecimento e da cultura. Buscamos problematizar tal compreensão a partir da perspectiva gramsciana, onde entende que a escola é uma instituição do Estado e por vezes difundem concepções de mundo com vistas a obter o consentimento das massas, a aceitação das ideias do governo.

É como se fosse feito todo um trabalho a fim de convencimento das massas a aceitarem o status *quo*, desse modo o Estado perpetua sua hegemonia, exercendo controle intelectual e moral sobre a sociedade. A grande contribuição de Gramsci aponta justamente para esse ponto, perceber essa "trama", dando importância crucial para a construção de uma consciência crítica das massas populares para que produzam novos olhares, comportamentos e atitudes políticas que possam se contrapor a essa lógica de dominação.

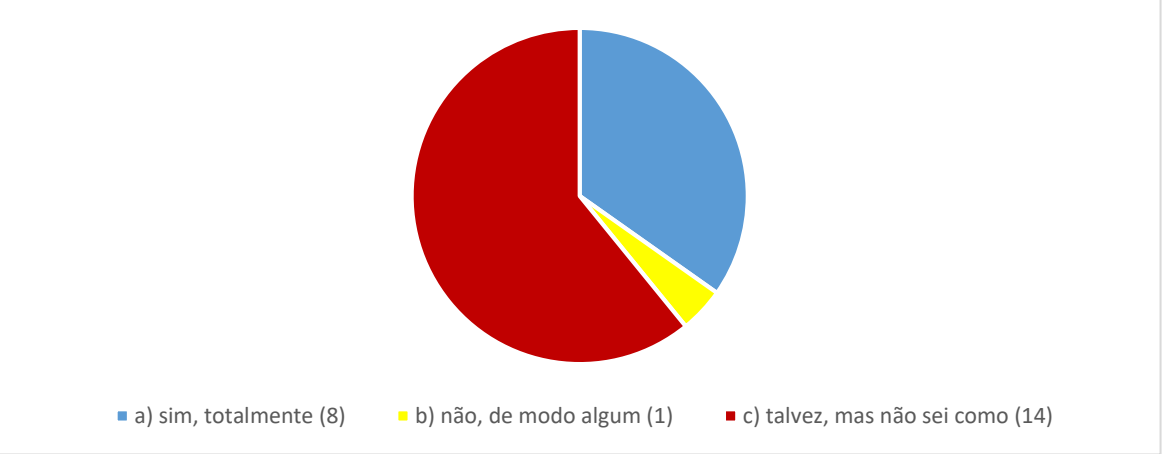
Conclui-se que a escola unitária proposta por Gramsci é uma escola que seja acessível e igual para todos, que sejam dadas condições para que todos sem distinção cheguem ao saber, uma escola que seja verdadeiramente democrática, preparada a oferecer aos estudantes não apenas os "conceitos" de igualdade, liberdade, direito, política, cidadania, mas que eles sejam postos em prática. Dessa forma, acreditamos que estaremos construindo um país socialmente mais justo e melhor para as pessoas.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 06- Você acha que o ensino de Filosofia pode contribuir na formação da cidadania?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 8 (oito) deles responderam nesta primeira pergunta que o ensino de filosofia pode contribuir totalmente na formação cidadã, 1 (um) estudantes informou que acha que não contribui, e um pouco mais da metade salientaram que talvez possa contribuir, mas não sabem de que modo.

Gráfico 5 (pré-intervenção)- Sobre o ensino de filosofia na escola contribuir na formação da cidadania



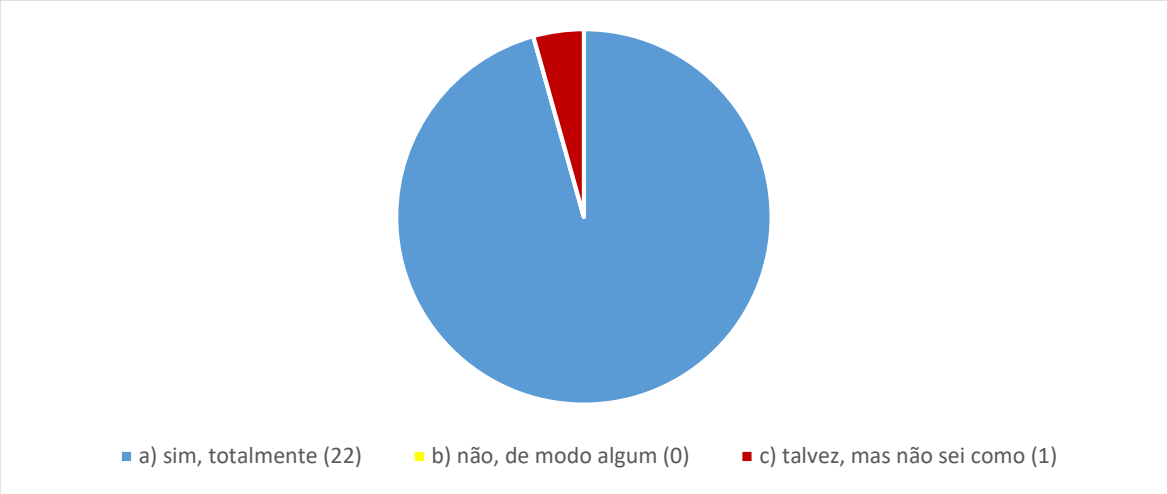
Fonte: dados da pesquisa.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 06- Você acha que o ensino de Filosofia pode contribuir na formação da cidadania? De que modo?

Do total de participantes, 22 (vinte e três) estudantes relataram a importância dos conhecimentos da filosofia no ambiente escolar na formação da cidadania após terem participado das oficinas e o outro(a) estudante informou que ainda não soube de que modo contribui. Eis o gráfico com as respostas:

Gráfico 6 (pós-intervenção)- Sobre o ensino de filosofia na escola contribuir na formação da cidadania



Fonte: dados da pesquisa.

Através do comparativo das respostas do primeiro momento da aplicação das oficinas e do momento posterior, observou-se que houve uma compreensão significativa sobre o ensino de filosofia, suas características e contribuições na formação cidadã dos jovens.

Essas evidências puderam ainda serem comprovadas no decorrer das discussões entre os estudantes e o professor nas oficinas, quando compartilhávamos alguns conceitos filosóficos, características da filosofia e sobre a reflexão crítica da própria realidade.

Inspirado pelo ideal de educação unitária de Gramsci e na superação da dominação e alienação imposta pela sociedade que cada vez mais se distancia da verdade, a filosofia pode ser uma boa ferramenta dentro da própria escola para a criação de uma cultura de valorização da criticidade e de autonomia diante dos mandos e desmandos da ideologia burguesa e capitalista. Sobre isso Manacorda (2008) fala da necessidade de se criar uma “cultura do proletário”, onde a ação educativa se encaminhe para a retirada do proletariado das mãos dos intelectuais burgueses.

Ainda sobre a contribuição da filosofia na formação cultural, Gramsci (2001) afirma que o objetivo do ensino filosófico não é o de apenas transmitir para os estudantes o que fora dito pelos filósofos no decorrer dos tempos, mas, antes, “formá-los culturalmente” a fim de “ajudá-los a elaborar criticamente o próprio pensamento”. Para tanto, deve-se partir da

própria realidade do aluno, de sua própria experiência filosófica, que neste momento está no campo do senso comum, fragmentada, no campo das opiniões.

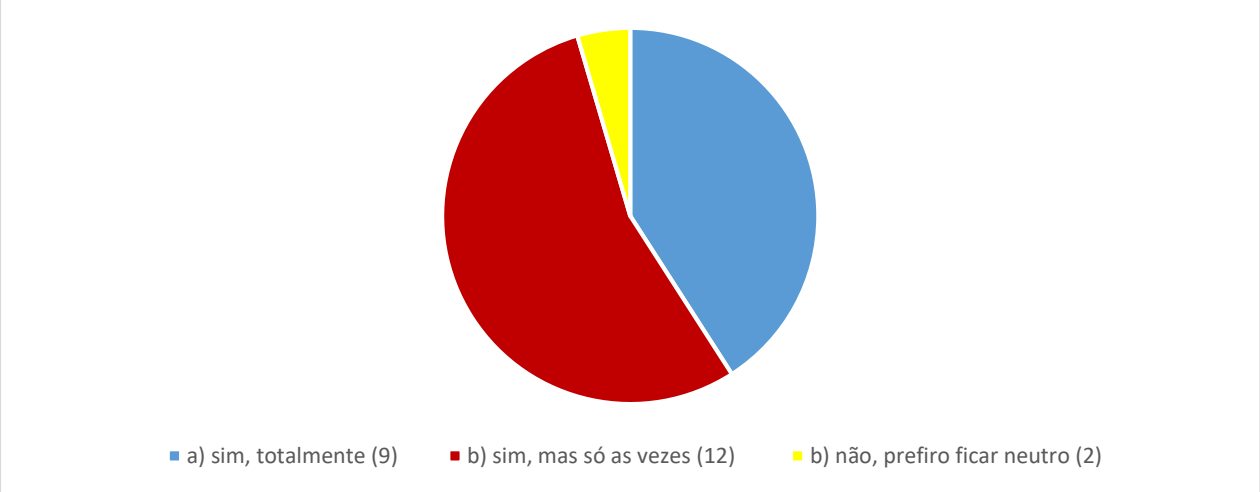
Portanto, os filósofos e a história da filosofia não podem ser vistos como um fim em si mesmos, detentores de uma suposta "iluminação" do saber, mas sim referenciais para os alunos a partir deles consigam estabelecer reflexões e relacioná-los com sua realidade, auxiliando-os numa compreensão mais aprofundada e crítica para que possam intervir de modo eficaz na sociedade em vista da sua transformação. Desse modo, a filosofia e seu lugar na escola faz sentido para os estudantes em sua formação enquanto cidadãos atuantes na história.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 07- Você se considera uma pessoa consciente e comprometida diante dos problemas da sociedade, que se posiciona e toma alguma atitude em vista da sua transformação?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 12 (doze) deles responderam nesta primeira pergunta que "sim, mas só as vezes", 9 (nove) outros que "sim, totalmente" e apenas 2 (dois) "não, prefiro ficar neutro". Eis o gráfico:

Gráfico 7 (pré-intervenção)- Sobre o grau de comprometimento, posicionamento e atitude em vista da transformação da sua realidade



Fonte: dados da pesquisa.

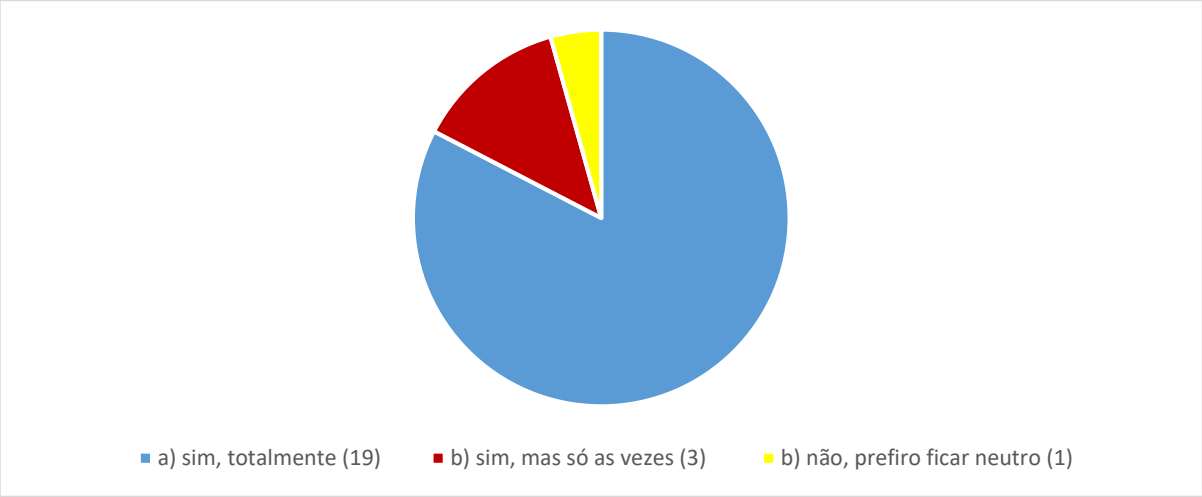
Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 07- Você se considera uma pessoa consciente e comprometida diante dos problemas da sociedade, que se posiciona e toma alguma atitude em vista da sua transformação?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 19 (dezenove) deles responderam que "sim, totalmente", sendo também relatado nas oficinas que precisam serem mais comprometidos e conscientes, mudar de postura diante dos problemas de sua realidade. Uma quantidade expressiva de 15 meninas, 94% de um total de 16 que participam da pesquisa,

respondeu no segundo momento que após as oficinas se sentiram mais “conscientes de seu papel” na sociedade e que os problemas precisam serem enfrentados com atitude, para que possam pensar numa possível transformação da mesma. Com efeito, ao longo das últimas décadas, as mulheres na sociedade atual vêm ocupando e assumindo lugares que sempre lhes foram de direito, mais conscientes, independentes, vivendo e descobrindo que não há um roteiro pré-definido do que deve ser feito, mais que elas mesmas, mulheres, atuam na história. Três estudantes relataram que sim, são comprometidos, “mas só as vezes”, dependendo do caso, conforme disseram, diminuiu para 1 (um) estudante a acerca do “ser neutro”. Eis o gráfico:

Gráfico 8 (pós-intervenção)- Sobre o grau de comprometimento, posicionamento e atitude em vista da transformação da sua realidade



Fonte: dados da pesquisa.

As perguntas tinham como objetivo avaliar o grau de comprometimento dos estudantes sobre a realidade que o cerca. Acreditamos que é indispensável superar a atitude passiva, omissa, neutra, imparcial diante de tanta injustiça, dominação e desigualdade. Estar alheio a isso é de certo modo a mesma coisa que concordar ou nas palavras de Desmond Tutu, arcebispo sul africano, da igreja anglicana, vencedor do Nobel da Paz de 1984:"Se você fica neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor." O tempo presente se configura como um *kairós*, do grego “tempo oportuno”. Tempo oportuno para tomar alguma atitude, fazer algo, se posicionar.

Tal pergunta também foi motivada após a leitura do texto-manifesto “Odeio os indiferentes” de Antonio Gramsci publicado em meados de 1917, que nos parece essencial nos últimos tempos, e que com a ascensão de um governo de extrema direita, ultraliberal, conservador, utilizar como estratégia a propagação, para sustentar a massa que lhe segue, de difamações, mentiras, ameaças a pluralidade de opiniões, de ideologias diferentes, talvez por

isso o pensamento desse intelectual os incomode tanto, pelo fato de defender uma postura de não estar alheio a isso.

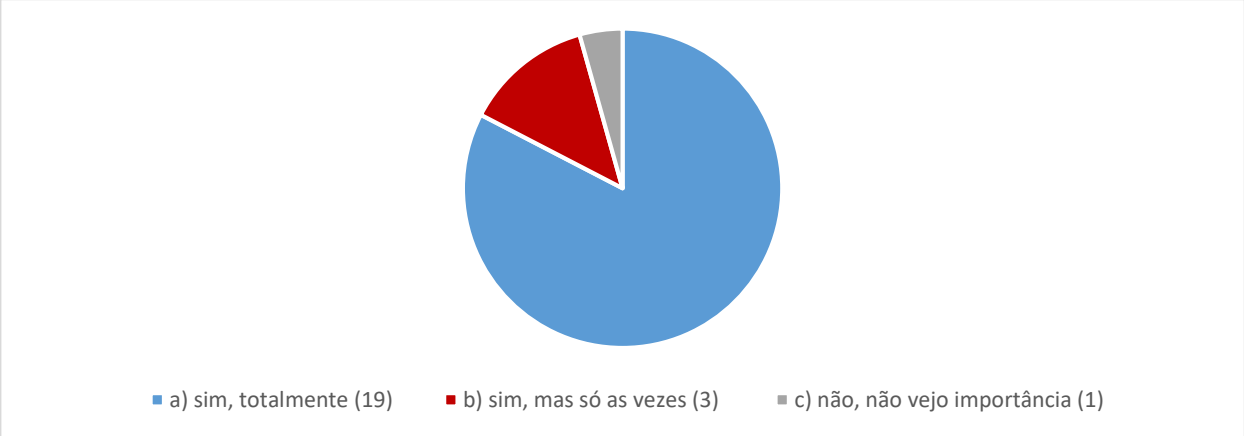
Nesse texto, Gramsci reage duramente a apatia política existente em momentos conturbados, difíceis e de crise, convocando as pessoas para assumir nossa responsabilidade nos acontecimentos históricos. Tal leitura nos aguçou um grande desejo de, diante de tantos retrocessos que vemos diariamente, não nos referimos a um partido ou político específicos, não podermos ser indiferentes.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 08- Você acha importante debater coletivamente e construir um entendimento conjunto acerca da cidadania e caminhar rumo a construção do conhecimento, bem como o posicionamento político frente a realidade?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 19 (dezenove) deles responderam nesta primeira pergunta que é importante debater coletivamente em vista de uma construção conjunta do conhecimento e consequente posicionamento político frente a sua realidade, os outros 3 (três) participantes da pesquisa responderam que "sim, mas as vezes", infere-se que de acordo com eles dependerá da situação e 1 (um) respondeu que não via nenhuma importância. Os estudantes reconheceram que ainda precisam melhorar, pois ainda sentem envergonhados na sala de aula de expor suas ideias e se posicionarem. Eis o gráfico:

Gráfico 9 (pré-intervenção)- Sobre a importância de debater coletivamente na construção do conhecimento e posicionamento político



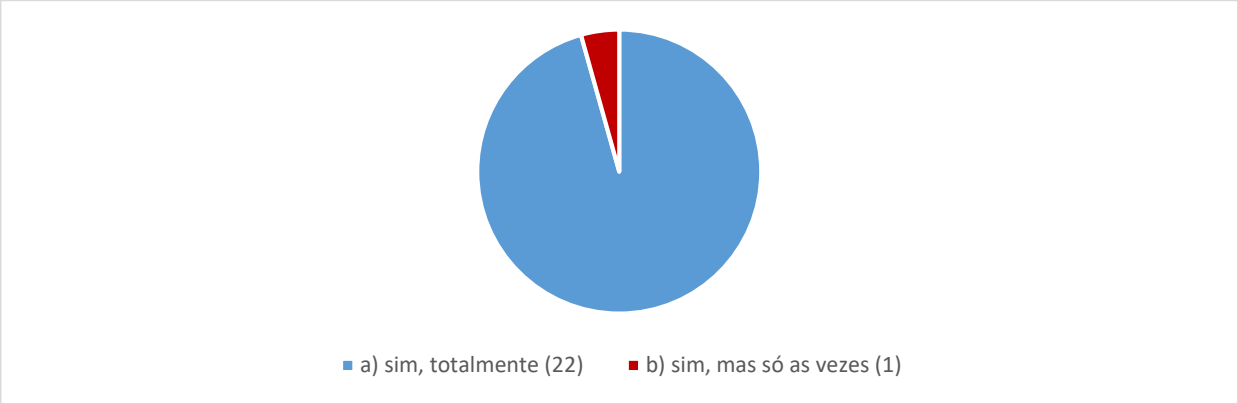
Fonte: dados da pesquisa.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 08- Você acha importante debater coletivamente e construir um entendimento conjunto acerca da cidadania e caminhar rumo a construção do conhecimento, bem como o posicionamento político frente a realidade?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 22 (vinte e dois) deles neste segundo momento reafirmaram a importância de debater coletivamente em vista de uma construção conjunta do conhecimento, dado pela troca de experiências e discussão nas oficinas, que, segundo eles, pôde "abrir mais a mente" para se posicionarem frente a sua realidade, e apenas 1(um) participante da pesquisa respondeu que "sim, mas as vezes". Eis o gráfico:

Gráfico 10- (pós-intervenção)- Sobre a importância de debater coletivamente na construção do conhecimento e posicionamento político



Fonte: dados da pesquisa.

Apesar das respostas "produção de conhecimento" e "construção coletiva" ser um ponto no qual a maioria dos estudantes reconhecerem sua importância, no ambiente escolar se mostra ainda de modo dúbio e que merece questionamentos. Esse aprendizado pressupõe um reflexão crítica e maturidade do conhecimento sistematizado. Hoje em dia, é amplamente defendido um entendimento do saber enquanto conjunto de conhecimentos metódicos e sistematicamente organizados, capazes de serem transmitidos por meio de um processo educativo (JAPIASSU, 1977). Essa compreensão implica em uma noção de aquisição e transmissão, e não de criação do conhecimento, muito menos coletiva.

Dessa forma, defendemos um processo educativo que tenha também como foco buscar relacionar na formação dos estudantes cidadania e pensamento crítico, assim como estabelecer momentos para a apropriação histórica e compreensão coletiva entre os sujeitos, priorizando a necessidade da participação e posicionamento político dos sujeitos sociais na transformação da sociedade.

De fato, a escola não é a única responsável pela transformação da sociedade visto suas próprias contradições, mas a partir dela pode ser construída entre os estudantes uma "nova consciência" que os leve a um estado de superação da dominação e acabe por construir um novo ordenamento social, já que, "a escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela". (GADOTTI, 1984, p.73).

Para que isso seja possível é necessária uma apropriação crítica dos sujeitos, que se realiza por meio de um entendimento ampliado acerca dos processos que ocorrem na sociedade, uma concepção que considere as dimensões históricas, éticas, políticas, sociais e claro, filosóficas, superando assim os falsos determinismos. Neste aspecto, a escola precisaria mudar seu papel na construção da cidadania proposta pela disseminação do liberalismo e neoliberalismo que se apregoa, concretizada por uma ideologia opressora. Freire (1985) propõe a construção de um *éthos* libertador, por meio de uma práxis também libertadora. Gramsci ao dizer que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 1975, p. 1331), pretendia criar um entendimento de pedagogia associada ao social, uma educação direcionada a consciência política, histórica autônoma, de uma representação do mundo nova e libertadora.

Assim, a escola se tornaria um ambiente em que professores e estudantes se sentissem participantes de um projeto capaz de transformar sua realidade, com alternativas que possibilitassem melhorias em suas próprias vidas. Complementando com a fala de Freire (1985, p.79) "é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo da sua libertação".

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 09- Você acha possível nesse período de pandemia que vivemos ter uma atuação cidadã no ambiente virtual? Justifique.

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 15 (quinze) deles responderam nesta primeira pergunta que sim, é possível exercer algum tipo de cidadania no ambiente virtual em tempos de pandemia, e alguns deste não justificaram, 7 (sete) estudantes afirmaram que não, tendo como justificativas que "a maioria não iria colaborar", "devido ao desinteresse de muitos", "ajudar com ações solidárias nas redes", "momento oportuno para debate", e 1 (um) último informou que somente em alguns casos isso é possível, mas não explicitou. Eis algumas respostas:

-Sim, ir de acordo com as leis;

-Com certeza, não sei justificar isso;

-Não. A maioria das pessoas não iriam colaborar, pelo menos a maioria;

-Não, pois é um período que afetou a vida de todos;

Não sendo pessimista, mas questões em que a própria população precisa de um posicionamento contrário só é efetiva, na maioria das vezes, quando toma proporções catastróficas... Em meio a pandemia, não acho que mudaria esse desinteresse;

-Sim, se as pessoas forem conscientizadas disso, acredito que sim;

-Sim, até agora viemos fazendo isso, mesmo que indiretamente;

-Sim, visto que muitas pessoas começaram a passar por necessidade e a ajuda social amenizou a situação;

-Em alguns casos sim, mas agora, vários temas vieram e geraram conflitos, seria uma boa hora para o debate de cidadania, e uma atuação nas questões sociais;

-Sim, respeitando o isolamento social;

-Sim. Tanto ajudando com ações solidárias, quanto simplesmente respeitando as medidas de segurança, fazendo com que outras pessoas não sejam prejudicadas por suas ações;

-Sim, pois a Cidadania é a melhor arma contra o Coronavírus. Devemos exercer nossa cidadania para nos tornarmos um país mais forte.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 09- Você acha possível nesse período de pandemia que vivemos ter uma atuação cidadã no ambiente virtual? Justifique.

Todos os 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa responderam no segundo momento que sim, é possível exercer algum tipo de cidadania no ambiente virtual em tempos de pandemia, sendo muito destacado a questão da força da Internet, das redes sociais e o próprio celular como meio possível de atuação cidadã. Apesar de não aparecer de modo explícito de que modo seria essa “atuação cidadã”, pelas palavras podemos inferir que há um início de criticidade e questionamento da realidade, buscando sua transformação por meio de denúncias, participações mais ativas e busca de soluções coletivas. Eis algumas respostas:

-Sim. As mídias sociais vieram pra ficar, sabemos que existem vários problemas dentro da sociedade, e a internet tem um poder absurdo sobre a mesma. Então, há formas de atuar efetivamente como um cidadão, visando o bem da sociedade, por meio de movimentos e protestos remotos;

-Sim, as pessoas a cada vez mais estão conectadas ainda mais a internet, sendo assim, um meio de protesto ou até expor atos que está sendo sobre a atuação cidadã, sendo assim a internet um ótimo meio de protesto;

-Sim, o fato de estamos nos comunicamos (sic) virtualmente, não descarta o fato de sermos cidadãos;

-Sim, mesmos com algumas limitações, o uso das redes sociais e a tecnologia dos órgãos responsáveis;

-Sim, a internet que temos hoje nos permite denunciar problemas e buscar suas soluções, mesmo com a pandemia e o distanciamento social;

-Sim , podemos fazer muitas coisas importante pela internet, tipo podemos ajudar as mulheres que sofrem violência em casa, animais que estão sofrendo nas ruas e muito mais coisas;

-Sim, podemos mesmo em casa estar denunciando algo, ajudando as pessoas que estão passando alguma dificuldade;

-Sim, todos os órgãos tem que colocar formas de reclamar dos problemas pela internet, como por exemplo os transportes públicos, que da pra reclamar de algum motorista ou alguma outra coisa, pelo site da própria Etufor, ou seja, da pra ter uma atuação cidadã efetiva pela internet, basta termos a "práxis".

-Sim! É possível temos (sic) uma participação cidadã ativa por meio das redes sociais, onde podemos contribuir evitando fake News, racismo e dentre outros problemas. A sociedade tem a mesma força dentro e fora da internet. Sabemos que há problemas dentro da internet também e como cidadãos podemos resolvê-los, fazendo a coisa certa;

-Sim, através do celular ou indo ao local com toda proteção.

Diversos momentos, realidades e contextos nos impõem, enquanto sociedade, a necessidade de pensarmos sobre o nosso papel diante dos mesmos enquanto cidadãos. Na pandemia do Coronavírus não seria diferente, em momento como esse, a consciência crítica, a responsabilidade e a liberdade devem coexistir democraticamente para o exercício da cidadania.

Hoje se espera um tipo de cidadania que seja atuante e vise o bem-estar da coletividade, ou seja, a construção de uma sociedade como uma *cartarse,* conceito que Gramsci utiliza para explicar a construção de um novo bloco histórico:

> [...] Pode empregar a expressão "catarse" para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também, a passagem do "objetivo ao subjetivo" e da "necessidade à liberdade". A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. (GRAMSCI, 1999, p.314).

Essas "novas iniciativas" em contribuir na transformação sociedade exige um mínimo de consciência crítica, do questionar-se da busca da verdade. Nesse sentido, o ensino da filosofia torna-se importante na escola, aqui entendida não apenas entre os muros institucionais, mas num sentido amplo, onde haja aprendizagem emancipadora e atuação crítica em vista da transformação, inclusive no ambiente virtual.

Em nosso ponto de vista defendido até aqui, esse momento abre-se uma alternativa de mudança diante das ameaças tanto da pandemia como pelo próprio modelo de sociedade destrutivo que nos "domina". Esta afirmação não vale para aquela minoria abastada que se beneficia com a exploração dos outros e que se consideram como a "maioria" e insistem em impor suas ideologias para manter seus modos de viver e desejos.

Como alternativa a ser construída como força mobilizadora em favor da transformação da sociedade podem e devem estar nos mais variados locais. Não existe respostas e soluções únicas, pelo contrário, é múltipla e heterogênea, devendo ser valorizados. O desafio é fazer deste nosso "isolamento social" como força de mobilização. Por ora, temos a Internet, as redes sociais para a partir delas agir. Práxis cidadã virtual? Seria possível um ativismo digital? Como alguns estudantes afirmaram, de certo modo, pelo menos alguns já estão

praticando, por meio de manifestações e apoio às medidas de prevenção da doença neste contexto de pandemia. Debates públicos de forma digital, usando várias plataformas, onde foram fundamentais na construção de sujeitos históricos, coletivos e força cidadã, indispensáveis para qualquer mudança na sociedade segundo a perspectiva gramsciana.

Aliás, ultimamente vemos muitas ações coletivas e manifestações sobre os mais variados assuntos, mesmo muitos isolados. Notadamente, nem sempre são expressões democráticas, críticas e responsáveis, por isso mesmo, enquanto cidadãos conscientes, devemos ocupar também esses espaços com “barulho” em favor de uma cidadania não conformadora, mas questionadora, emancipadora e ativa, da práxis.

Primeiro momento, anterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 10- Você acha que a pandemia e o ensino remoto dificultam, atrapalham ou podem impedir a formação cidadã dos estudantes por meio da filosofia?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 2 (dois) afirmaram não saber ou não entenderem a pergunta, 3 (três) responderam que não, não dificultam em nada, que não há desculpas, e a maioria 18 (dezoito) tiveram respostas que viram algum obstáculo ou impedimento dessa formação devido ao contexto de isolamento e ensino remoto. Eis algumas respostas:

-O EAD é uma das dificuldades pra mim, já que eu não consigo estudar algo se não tiver alguém ali comigo, presente (Aluno A);

-Não impede nada, só basta querer tem muitas oportunidades não tem desculpas;

-O ser humano é social e por isso não gosta de mudanças como o distanciamento;

-Talvez por não ter o contato pessoalmente;

-O filósofo precisa sair, precisa ver a realidade, interagir pessoalmente e observar;

-A questão social. Muitos jovens não tiveram acesso as práticas que foram repassadas;

-Nem todos tem acesso à internet, a celular e isso dificulta o aprendizado;

-Dificultam as vezes por A filosofia e algumas outras matérias, são melhor ensinada/aprendida por uma maior interação entre o professor e o aluno;

-Dos jovens de escola pública dificultam por alguns n terem acesso e por n ter motivação;

-É fato que os jovens não tem mais acesso ao "mundo real", estão inclusos em bolhas, isso tem se tornado cada vez mais comum. Isso de fato tem atrapalhado a formação cidadã de muitas pessoas;

-A Dificuldade de assistir e participar das aulas, o cansaço mental para poder entender algo;

-Muitas pessoas não conseguem ter acesso ao ensino;

-É dificultada pela desigualdade que acaba chegando nas "áreas digitais" e impede o acesso de muitas pessoas, ou seja, a informação não chega a essas pessoas;

-A pandemia fechou escolas e nos trouxe às aulas virtuais, além de nem todos terem acesso a Internet o estudo mal direcionado dificulta em uma formação de ideias concretas, tornando um estudo mais vago e superficial;

-Falta de motivação, impossibilidades de se trabalhar projetos na escola de forma presencial, dificuldades dos alunos de se manterem conectados pela falta de acesso à tecnologia, etc;

-A principal dificuldade é a desigualdade social, várias pessoas não tem possibilidade de participar.

Segundo momento, posterior à intervenção prática das oficinas.

Questão 10- Em que a pandemia e o ensino remoto dificultam, atrapalham ou impedem a formação cidadã dos jovens mediados pela filosofia?

Dos 23 (vinte e três) estudantes participantes da pesquisa, 2 (dois) afirmaram que encontram dificuldade devido a não interação e o não contato, 1 (um) estudante e os outros 20 (vinte) participantes relacionaram a dificuldade à falta de recursos tecnológicos para acesso e motivação. Eis algumas respostas:

-A falta de motivação, de acesso à tecnologia; dificuldade de aprendizagem para alunos (Aluno A);

-A dificuldade de acesso;

-A PANDEMIA não impede o desenvolvimento de um cidadão, mas só dificulta um pouco mais;

-O uso dos aparelhos, a falta de acessibilidade;

-Muitas das vezes os alunos não tem um meio/aparelho digital para se conectar e aprender;

-Bom muitas pessoas não têm acesso a internet ou não tem celular isso dificulta muito

-Muitas pessoas não podem ter acesso a aulas remotas;

-Nem todos tem acesso a uma internet boa, a um celular, computador ou tablete;

-A filosofia é melhor aprendida e ensinada pela maior interação entre os alunos e o professor(a), já online é mais complicado de ter uma maior interação como nas aulas;

-A dificuldade de acesso à informação por aqueles que não possuem internet ou dispositivos eletrônicos, por exemplo;

-O jovem em contato com a escola ele tem uma visão maior sobre os problemas da sociedade, agora quando ele fica dentro de uma bolha onde tudo parece perfeito, onde parece que não existe mais problemas, ele não consegue perceber que a sociedade continua doente, isso cria uma personalidade individualista e egoísta quebrando todos os ensinamentos sobre o que realmente é ser um cidadão;

Chamamos a atenção para a resposta do *Aluno A*, que em ambas as respostas (pré e pós-intervenção) expressa sua dificuldade em não conseguir acompanhar as aulas remotas de modo satisfatório no período da pandemia, muito menos ter algum tipo de atuação cidadã no ambiente virtual. O mesmo relata que não consegue estudar só, que precisa da ajuda e motivação do outro. Sabemos que o exercício da cidadania é dificultado em tempos de isolamento social, mas a própria participação e interesse desse aluno em participar de momentos de interação com o professor e colegas e falar de um tema que diz muito de sua realidade pode

ser um primeiro passo para vislumbrar nesse ambiente possíveis formas, não única, de atuação e posicionamento cidadão.

De fato, no país sempre enfrentamos problemas quanto a não democratização no acesso a uma formação de qualidade para todos. Isso se agravou ainda mais nesse período. Conforme Gramsci, há uma clara diferenciação entre os grupos sociais no que toca o acesso à educação e cultura. Enquanto de um lado apesar das dificuldades impostas pelo cenário pandêmico e fechamento das escolas, rapidamente a rede particular se adequou as novas formas, com aulas remotas, estudantes com ampla estrutura, recursos para acompanhar a nova rotina. Ao contrário, na realidade pública não houve o mesmo sucesso, muitos estudantes não tinham aparelhos para o acesso, baixa qualidade da internet, quando a tinham, não tinham ambiente propício ao aprendizado, dentre várias outras dificuldades. Como ser possível uma formação de novos intelectuais orgânicos, nas palavras de Gramsci, que cultive a autonomia, a crítica, a resistência de oposição às classes dominantes e dirigentes?

O desafio é enorme, mas apesar da não interação presencial é necessário pensar em possibilidades e alternativas para se empreender nessa luta contra-hegemônica, mediante pelo menos uma unificação parcial dos poucos que tem acesso e ocupar esses espaços nessa luta, reivindicando melhores condições, democratização da tecnologia, de acesso à formação de modo igualitário.

Nessa luta deve haver uma reivindicação para si e reconhecimento de seu papel nesta nova versão histórico-política de oposição ao estabelecido. Isso implica numa análise histórico-crítica que fundamenta a teoria, onde por sua vez induz numa prática política.

Ainda há muita necessidade de serem debatidas quais as melhores e mais democráticas estratégias a serem tomadas a fim de amenizar os impactos ocasionados pela pandemia na educação. Muitos são os desafios, mas o primeiro passo nos parece que talvez seria de viabilizar meios, investimentos e recursos nas escolas, adequando suas estruturas físicas, pessoal e protocolos de saúde para um retorno gradual. A educação é assunto urgente e não deve ser protelado. Não se trata aqui de gastos, mas de prioridades.

Por fim, num cenário que aponta para um futuro de incertezas, de piora econômica, de falta de empregos, a possibilidades no mínimo deve ser de esperança, é preciso estimular nos jovens esse sentimento, criar expectativas, sonhos, objetivos a fim de superar tais problemas, a escola pode ser esse espaço para sonhar e criar projetos de vida, onde os estudantes sejam mais partícipes e críticos, quebrando a lógica da dominação e perpetuação das desigualdades. Esperança como aqui falamos está dissociada de uma atitude passiva e de espera para que as coisas simplesmente aconteçam. Pensamos tal como Freire, que diz “[...] enquanto

necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã" (FREIRE, 1999, p. 11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nossa pesquisa foi justamente buscar problematizar, discutir e analisar a relação ensino de filosofia e cidadania. Nesse viés, partimos inicialmente para uma reflexão sobre o modo como o tema da cidadania foi e está sendo abordado e desenvolvido a partir dos documentos oficiais, na Constituição Federal, na LDB, na BNCC e no DCRC, bem como suas implicações para a Filosofia.

Observa-se que tanto na Constituição federal quanto na própria legislação educacional, o qual examinamos, apresentam concepções sobre a cidadania controversas ou com intenções outras, onde por meio de uma análise reflexiva nos possibilitou inferir seu caráter ora liberal, com indicações claras de aceitação e exercício dos direitos e deveres, como também por vezes voltada a uma formação escolar para atender as demandas do mercado de trabalho. Foi em relação a este tipo de cidadania que foi fundamentado o retorno da filosofia e sua volta à escola, bem como sua obrigatoriedade enquanto disciplina em todo o ensino médio a partir de 2008.

Esse contexto nos permite refletir sobre quais motivações e interesses tiveram a legislação e o próprio capitalismo nessa incumbência dada a Filosofia e as demais disciplinas da área de humanas na formação da cidadania, notadamente um perfil de cidadão pré-estabelecido no qual teria certas competências e habilidades a serem assimiladas e reproduzidas.

Mesmo de modo paradoxal, contraditório e questionável dos possíveis motivos por detrás da volta da filosofia à escola, notamos que pode ser considerado como uma vitória a conquista desse espaço, e uma vez conquistado, esse ensino pudesse ser potencialmente emancipador, no sentido de uma formação mais crítica, questionadora e engajada em vista da transformação da realidade.

De fato, vivemos em uma sociedade na qual o capitalismo e a ideologia burguesa (neo)liberal ainda é dominante. Essa hegemonia traz consigo todo um aparato estatal organizado para sua manutenção, que por sua vez precisa ser reproduzida por meio de uma educação diferenciada entre classes. Uma voltada para os governantes e outra para os governados, nas palavras de Gramsci.

Ainda que o conhecimento dos direitos e deveres e a formação para o mercado de trabalho seja fundamental para qualquer cidadão, e isso pode e dever ser melhorado na educação, não significa que deva ser feito sem nenhuma reflexão e criticidade. Como se sabe, os direitos e deveres criados e instituídos, bem como os próprios princípios e valores o qual se

fundamentam não são ou pelo menos não deveriam ser perpétuos, como também não são neutros. Pelo contrário, são criados a partir de um demanda político-econômica, social e cultural de um determinando período da história. Não estamos afirmando que devam ser desconsiderados, mas que mudado o contexto histórico e as novas demandas da sociedade, em especial das classes menos privilegiadas, possam também serem atualizados os direitos e deveres a fim obter uma sociedade mais equânime. Era comum em outras épocas, mulheres serem proibidas de participar da vida pública e política; negros serem uma minoria e ainda ser nos cursos tradicionais do ensino superior como medicina, engenharia e direito; hoje são realidades que não são mais concebíveis, os tempos são outros. E da mesma forma que direitos são adquiridos por meio de muita luta, outros deixam de ser reconhecidos, daí a necessidade de enfrentamento e resistência constante contra essas forças que insistem em perpetuar seus privilégios em detrimento do direito e opressão dos outros. Cita-se também o fato das reformas estruturantes que passa o nosso país nos mais variados níveis, trabalhista, tributário, previdenciário, administrativo e claro o educacional, estarem ameaçando os direitos dos cidadãos. Caberia aqui uma cidadania de acomodação, passividade, reprodução diante desse desmonte estrutural que vemos a cada dia?

Defendemos que não. Acreditamos que a noção de direitos e deveres, valores e princípios sejam relacionados com muita problematização, reflexão e crítica, a fim de construir um tipo de cidadania que seja mais politizada, que haja um envolvimento coletivo, no diálogo democrático em prol da reflexão ação, enfim, uma práxis transformadora.

Foi com base nesses argumentos iniciais que prosseguimos na discussão sobre a teoria filosófica contrária à ordem capitalista de disseminação do consenso entre as classes, a reprodução da ideologia dominante burguesa que detém o poder e se organiza para a manutenção do status quo, propagado inclusive no meio escolar. Fundamentamo-nos no filósofo italiano Antonio Gramsci, a partir de sua compreensão de que “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (Gramsci, 2004, p. 250). Em outras palavras, Gramsci concebe que as relações de força entre as sociedade civil e política é dada por meio de circunstâncias históricas e determinações econômico objetivas, sem tirar a ação do sujeito, onde também são definidas qual o grupo dominante e hegemônico nas relações sociais e de produção. Logo, para Gramsci, as relações capitalistas de produção e dominação ideológicas podem muito bem serem mantidas dentro de um contexto “democrático” com o consentimento dos subalternos, sem ao menos terem consciência desse movimento.

Emerge, portanto, a necessidade de possibilitar meios para que essas classes percebam e entendam esse processo, saiam da passividade e tomem consciência por meio de uma análise mais problematizadora, crítica e responsável da realidade, adquirindo assim uma atitude contrária a essa dominação.

Deve-se notar que, apesar de Gramsci não dirigir seus estudos especificamente à educação, vemos nele um norte fundamental na busca de alternativas em vista da transformação da realidade social. É notório que em sua própria vida ele não se restringiu ao campo estritamente teórico, era ativista, engajado politicamente e atuante em sua realidade, cabe-nos inspirarmos em suas ações no sentido de não apenas entender como a realidade a qual estamos inseridos, mas de transformá-la, caminhar em vista de um tipo de cidadania diferente da que muito se difunde atualmente, desconectada, omissa, retrógrada e conservadora, não podemos mais aceitar essa realidade, mas sim transformá-la.

Apesar de muitas vezes servir ao Estado, a escola e a educação, os que fazem parte dela podem almejar um projeto emancipatório e de práxis, e a filosofia nesse mote deve dar sua contribuição, com todo o seu aparato argumentativo histórico, reflexivo e crítico dos sistemas dos vários filósofos de todas as épocas, sirvam como inspiração para pensar nossos problemas de hoje. Mas para isso é necessário que os professores de filosofia, os intelectuais filósofos reconheçam seu papel na formação dos jovens, onde as aulas de filosofia seja um momento de aprofundamento, de criação, de reflexão crítica e posicionamento político e responsável diante de sua realidade enquanto sujeitos históricos.

Planejamos e realizamos oficinas de cidadania com um grupo focal, segundo a perspectiva da práxis, de acordo com concepções gramscianas e de pensadores sobre o ensino da filosofia, mediada pelo professor. Tal metodologia não foi direcionada de modo mecânico a fim de conseguir um resultado específico, mas de construir coletivamente um pensamento que possibilitasse uma posição mais crítica, consciente, autônoma, política e ativa da realidade e suas contradições. Tarefa difícil, mas pelos resultados iniciais obtiveram êxito na construção de uma aproximação de um tipo de cidadania transformadora, tanto para os estudantes como o próprio professor-pesquisador que pôde vislumbrar uma centelha de esperança nessa nova forma de ver a realidade que induz uma tomada de decisão clara de luta contra-hegemômica, e é nessa luta cotidiana que se constrói essa nova cidadania, aliada a uma práxis que faça com que cada estudante cidadão possa se tornar também em governante.

REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Teoria da Semiformação**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *In:* PUCCI, B.; ZUIN, A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). *Teoria crítica e inconformismo:* novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de filosofia no nível médio**: por uma cidadania da práxis. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Introdução Crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. e F. GEWANDSZNAIDER. **O método nas Ciências Naturais e Exatas**. São Paulo: Ed. Thomson Learning, 2ª edição. 2002.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores, v. 2)

_____. **Metafísica**. Tradução: Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Política**. 3 ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 1997.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. CEDES, Campinas , v. 24, n. 64, p. 305-320, Dez. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BEZZON, L.A.C. **Análise Político-Sociológica do Reencontro da Sociedade Civil Brasileira com a Cidadania e a Democracia Segundo a Perspectiva da Comunicação Pública**. In: Comunicação Pública, Campinas: Editora Alínea, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

BONAMINO, A. ; SOUZA, S. Z. **Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012

CARTOLANO, M. T. P. **A filosofia no ensino de 2º grau**. Campinas: Autores Associados, 1985.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará do nível médio**. DCRC-EM. Secretaria de Educação do Ceará, 2019.

CERLETTI, Alejandro. KOHAN, Walter. **A Filosofia no Ensino Médio**. Brasília: Editora UnB, 1999.

_____. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: KOHAN, Walter O. Filosofia: caminhos para seu Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-42.

_____. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora ática, 2010.

COREY, S. **Esperar? Ou começar a saber!** In: MORSE, W.C.; WINGO, G. M. (Org.). Leituras de psicologia educacional. Trad. de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 296-302. (Atualidades Pedagógicas, v. 93).

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo:** para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia para uma geração consciente**. São Paulo: Ed.Saraiva, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Introdução à Sociologia:** complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____.**Educar em tempos incertos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada aos ambientes de aprendizagem**. Revista RENOTE: V. 11 Nº 1, julho, 2013.

FERREIRA, João Vicente Hadich. **O retorno da filosofia ao Ensino Médio**: reflexões e perspectivas. Cadernos UFS de Filosofia, ano 5, v. 6, 2009.

FERRI, Everton. *et al.* **A prática de jogos pedagógicos nas aulas de filosofia:** reflexões de uma ação PIBID-UCS. Práticas de iniciação à docência na região sul: Enfoques, avaliação e perspectivas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Série ecumenismo e Humanismo, 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Para que serve afinal a filosofia?** Reflexão 4(13): jan./abr.1979.

_____. **Ação pedagógica e prática social transformadora**. Educação e Sociedade, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n. 2, maio/2004-out./2004. Disponível em:

<file:///C:/Users/links/Downloads/3919-Texto%20do%20artigo-6992-1-10-20170927%20(2).pdf>. Acesso em: 30 fev. de 2020.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GHEDIN, Evandro. **A Epistemologia do Filosofar e sua construção reflexiva, crítica e criativa**. In: Ensino de Filosofia no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GONÇALVES, T. C. **Clube de leitura Sophrosýne:** a leitura romanesca como caminho para o filosofar. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Ceará (UFC), 2019.

GUERREIRO-CASANOVA, C.; DANTAS, A.; AZZI, G. **Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v.2, n.1, p. 36-55. 2011.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. **A construção histórico-sociológica dos Direitos Humanos.** ORG & DEMO, Marília, v.11, n.2, p. 95-112, jul./dez., 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

_____.**Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____.**Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. Caderno do cárcere n.12: os intelectuais e a escola. Curador Paolo Nosella, In: **História e Perspectivas**. N.5, 1991, p.125-165, Ed. Universidade Federal de Uberlândia, MG.

_____. Caderno 11 (1932-1933): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Caderno 12 (1891-1937):** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In:_____. Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 6 v.

_____. **Escritos políticos.** v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos entre 1916-1935.** Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. **Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar.** Revista História da Educação (Online), 2019, v. 23.

HEGEL, G. W. F. Estética: a ideia e o ideal. **Estética: o belo artístico ou o ideal**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1999. (Coleção Os Pensadores).

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores**: breves considerações críticas. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009_art_fhoholandahfreres.pdf>. Acesso em: 21 fev. de 2020.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis***:* o pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides;

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Carlos Irineu da Costa (trad.). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. B. **Ideologia e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1995.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; PASSOS, E.S. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOULAKIS, A., "Civic Humanism". In: ZALTA, E (Ed). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2011. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2011/>. Acesso em 09 nov. 2020.

NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. **A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista**. Tese

(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2018.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. **Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/links/Downloads/11488-34544-1-SM.pdf> Acesso em: 10 mar. de 2020.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar.** Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Brasília. Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

NOSELLA, Paolo. **A Educação do século XXI**: Integrar trabalho e tempo livre. Contexto e Educação- Editora UNIJUÍ- Ano 17- nº 65 - Jan./Mar. 2002.

_____. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores**: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Walace Soares de. **Educação filosófica:** uma proposta para a construção da cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2007.

PEGORARO, O. **Política da filosofia no Brasil.** Zero Hora: Porto Alegre, 1979.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar.** São Paulo/SP. Edições Loyola. São Paulo. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PETEROSSI, Helena G. **Educação e Mercado de Trabalho**. Análise Crítica dos Cursos de Tecnologia. São Paulo: Loyola, 1986.

PIZZI, J. **Ética do Discurso**: a racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PORTO, Tania Maria Esperon; **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas**. Disponível em: < <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100005>. Acesso em: 26 jun. 2020.

REZENDE, Cristiano Novaes de. **Ciências Humanas para quê?** Da inutilidade da filosofia à utilidade da ignorância em tempos de pandemia. Jornal opção. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/da-inutilidade-da-filosofia-a-utilidade-da-ignorancia-em-tempos-de-pandemia-245935/>. Acesso em: 04 de abr. 2020.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **A Nova Lei da Educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SEMERARO, G. **Da sociedade de massa à sociedade civil**: A concepção da subjetividade em Gramsci. Educação e Sociedade, ano XX, N°66, Abril/99.

SEVERINO, Antonio J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Do ensino da Filosofia:** estratégias interdisciplinares. In: XI ENDIPE, Goiânia. XI Endipe: Igualdade e diversidade da Educação. Goiânia: Endipe, 2002.

SILVEIRA, Renê J. Trentin. **Ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. 1991. 613f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, FE-UNICAMP.

_____. **Filosofia no ensino médio: temas problemas e propostas.** São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. **O "novo" ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural**. Revista Pedagógica, v. 20, n. 43, 2018, p.101-118.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TOMAZETTI, E. M. **A relação dos jovens com a Filosofia no Ensino Médio**. Philósophos (UFG), v. 12, p. 57-78. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

UNESCO. **Declaração de Paris para a Filosofia**. In: Philosophie et Démocratie dans le Monde – une enquête de l'UNESCO. Librarie Génerale Française, 1995.

VIEIRA, A. M.; RIZOTTO, D. C.; CARLETO, E. A.; GONÇALVES, S. A. S. Oficinas **Pedagógicas: uma estratégia para o trabalho interdisciplinar**. Jornal do PROCAP – Fase Escola Sagarana, ago. 2002. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2002. Coluna de fundamentos, p. 8.

APÊNDICE A- PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES

**Disponibilizado via formulário eletrônico Google form.*
** O questionário foi previamente explicado e esclarecido pelo pesquisador.*

1. Qual a sua idade?
a) Entre 13 e 14 anos
b) Entre 15 e 16 anos
c) Entre 17 e 18 anos
d) Acima dos 18 anos

2. Como você se identifica em termos de sexo/gênero?
a) feminino
b) masculino
c) outro: especificar _____

3. Assinale a alternativa que identifica sua cor ou raça:
a) branca
b) preta
c) parda
d) amarela
e) indígena

4. Em relação à moradia:
a) mora em casa própria
b) não tem casa própria

5. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:
a) até 260,00
b) de R$ 261,00 a R$ 780,00
c) de R$ 781,00 a R$ 1.300,00
d) de R$ 1.301,00 a R$ 1.820,00
e) de R$ 1.821,00 a R$ 2.600,00
f) de R$ 2.601,00 a R$ 3.900,00
g) de R$ 3.901,00 a R$ 5.200,00
h) de R$ 5.201,00 a R$ 6.500,00
i) de R$ 6.501,00 a R$ 7.800,00
j) mais de R$ 7.800,00

6. Total de pessoas que residem em sua casa que dependem da renda (incluindo você e o provedor da renda)
a) 01 a 02 pessoas
b) 03 a 05 pessoas
c) 05 a 08 pessoas
d) 08 a 10 pessoas
e) Acima de 10 pessoas

7. Como fez seus estudos de ensino fundamental (1º grau)?
a) integralmente em escola pública
b) integralmente em escola particular

c) maior parte em escola pública
d) maior parte em escola particular
e) em escolas comunitárias ou outro

8. Qual o nível de instrução do seu pai?
a) sem escolaridade
b) ensino fundamental (1º grau) incompleto
c) ensino fundamental (1º grau) completo
d) ensino médio (2º grau) incompleto
e) ensino médio (2º grau) completo
f) superior incompleto
g) superior completo
h) pós-graduação
i) não sei informar

9. Qual o nível de instrução da sua mãe?
a) sem escolaridade
b) ensino fundamental (1º grau) incompleto
c) ensino fundamental (1º grau) completo
d) ensino médio (2º grau) incompleto
e) ensino médio (2º grau) completo
f) superior incompleto
g) superior completo
h) pós-graduação
i) não sei informar

10. Para você o que significa estudar?
a) Adquirir conhecimento
b) Uma forma de crescimento pessoal
c) Uma obrigação
d) outro: especificar_____

11. Qual equipamento será utilizado para acessar as oficinas?
a) Celular/smartphone
b) Notebook/computador
c) Tablet
d) outro: especificar _____

12. Em relação ao acesso da Internet?
a) Internet banda larga/ Wi-fi
b) Dados móveis de celular
c) Lan House
d) outros: especificar_____

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE B-QUESTIONÁRIO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES NA PESQUISA

**Disponibilizado via formulário eletrônico Google forms*

Pesquisa: OFICINAS DE CIDADANIA NO ENSINO DE FILOSOFIA: DESENVOLVIMENTO DE UMA CIDADANIA DA PRÁXIS EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Primeiramente gostaria de agradecer sua participação nesta pesquisa. Pedimos que seja o mais sincero possível nas suas respostas. A finalidade aqui é levantar dados para que obtenhamos um panorama da realidade sobre as contribuições da filosofia no desenvolvimento de uma práxis cidadã dos jovens no ensino médio. É importante esclarecermos que a análise dos dados obtidos neste levantamento terá finalidade exclusivamente acadêmica, onde os indivíduos envolvidos serão mantidos em total sigilo.

01 - Quando ouço a palavra “cidadania” logo penso em?

02 - Você acha importante falar, pensar, refletir, discutir e analisar o tema da cidadania? Justifique.

03- Para você, o que significa ser cidadão?

04-Você compreende o termo práxis e consegue relacioná-lo à cidadania?

05- Como você definiria *escola*?

06- Você acha que o ensino de Filosofia pode contribuir na formação da cidadania? De que modo?

07- Você se considera uma pessoa consciente e comprometida diante dos problemas da sociedade, que se posiciona e toma alguma atitude em vista da sua transformação?

08- Você acha importante debater coletivamente e construir um entendimento conjunto acerca da cidadania e caminhar rumo a construção do conhecimento, bem como o posicionamento político frente a realidade?

09- Você acha possível nesse período de pandemia que vivemos ter uma atuação cidadã no ambiente virtual? Justifique.

10- Você acha que a pandemia e o ensino remoto dificultam, atrapalham ou podem impedir a formação cidadã dos estudantes por meio da filosofia?

Fonte: elaborado pelo autor.

ANEXO A- TEXTO UTILIZADO NA OFICINA NO SEGUNDO MOMENTO

Odeio os indiferentes

Antonio Gramsci (1891-1937)
Tradução: Cláudia Tavares Alves

Odeio os indiferentes. Acredito, assim como Federico Hebbel, que "viver quer dizer ser partidário[2]". Não podem existir apenas *homens*, estranhos à cidade. **Quem vive de verdade não pode não ser cidadão e não tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida.** Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo de um inovador, é a matéria inerte em que os entusiasmos mais esplêndidos frequentemente se afogam, é o pântano que cerca a velha cidade e a defende melhor do que os muros mais sólidos, melhor do que o peito de seus guerreiros, porque deglute os assaltantes em seus poços limosos, e os dizima e os abate e por vezes os faz desistir do feito heroico.

A indiferença age potentemente na história. Age passivamente, mas age. É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar; é aquilo que estraga os programas, que inverte os planos mais bem construídos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a estrangula. O que acontece, o mal que recai sobre todos, o bem possível que um ato heroico (de valor universal) pode gerar não se deve tanto à iniciativa dos poucos que agem, mas à indiferença, ao absenteísmo de muitos. **O que acontece não acontece porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica à sua vontade**, deixa que façam, deixa que se agrupem os nós que depois só a espada poderá cortar, deixa que promulguem leis que depois só a revolta poderá revogar, **deixa que cheguem ao poder homens que depois só um motim poderá derrubar**.

A fatalidade que parece dominar a história não é outra coisa que não a aparência ilusória dessa indiferença, desse absenteísmo. Alguns fatos amadurecem à sombra; poucas mãos não supervisionadas por nenhum controle tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. **Os destinos de uma época são manipulados por visões restritas, escopos imediatos, ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não sabe, porque não se preocupa com isso.** Mas os fatos amadurecidos dão em algum lugar, a teia tecida à sombra chega a um fim, e então parece que a fatalidade está a abater tudo e todos, **parece que a história não é nada além de um enorme fenômeno natural, uma erupção, um terremoto, do qual todos são vítimas, quem quis e quem não quis, quem sabia e quem não sabia, quem estava ativo e quem era indiferente**. E esse último se irrita, querendo fugir das consequências, querendo deixar claro que ele não queria isso, que ele não é responsável. Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas ninguém ou poucos se perguntam: **se eu também tivesse cumprido com meu dever, se tivesse tentado fazer valer minha vontade, meu ponto de vista, teria acontecido o que aconteceu?** Mas ninguém ou poucos se culpam por sua indiferença, por seu ceticismo, por não ter estendido seu braço e suas atividades aos grupos de cidadãos que, justamente para evitar tal mal, combatiam, à procura do bem a que se propunham.

Sobre acontecimentos já concluídos, a maioria dessas pessoas prefere falar em fracassos ideais, programas arruinados em definitivo e outras amenidades similares. Recomeçam assim a se ausentar em relação a qualquer responsabilidade. Não que não vejam as coisas com clareza, que não sejam capazes de às vezes apresentar boas soluções aos problemas mais urgentes ou àqueles problemas que, por exigirem mais preparação e tempo, são igualmente urgentes. Mas essas soluções permanecem amplamente infecundas, essa contribuição à vida coletiva não é animada por alguma luz moral. Ela é produto da curiosidade intelectual e não de um **sentido pungente de responsabilidade histórica que quer todos ativos na vida, que não admite agnosticismos e indiferenças de nenhum tipo**.

Odeio os indiferentes também por me entediarem com seu choramingo de eternos inocentes. Peço as contas a cada um deles sobre como cumpriram a missão que a vida lhes impôs e lhes impõe cotidianamente, sobre o que fizeram e especialmente sobre o que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar minha piedade, que não devo dividir com eles as minhas lágrimas. Sou partidário, vivo, já **sinto pulsar nas consciências viris da causa que escolhi a cidade futura que essa causa está construindo**. E nela a cadeia social não pesa sobre poucos, nela **cada coisa que acontece não é por acaso, por fatalidade, mas pela ação inteligente dos cidadãos**. Não há nela ninguém que esteja na janela só olhando enquanto poucos se sacrificam, sangram em sacrifício; e aquele que estiver na janela, em uma emboscada, quererá usufruir do pouco bem que o trabalho de poucas pessoas tentou realizar e descontará a sua desilusão insultando o sacrificado, o sangrado, porque não conseguiu cumprir seu objetivo.

Vivo, sou partidário. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

11 de fevereiro de 1917.