



ENSINO DE FILOSOFIA PARA FORMAÇÃO CIDADÃ? UMA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DE GRAMSCI

TEACHING PHILOSOPHY FOR CIVIC EDUCATION? A CRITICAL INTERPRETATION BASED ON GRAMSCI

DOI: 10.5281/zenodo.21303129



Marcos Antônio Silva de Sousa¹
Pedro Pereira dos Santos²

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir e compreender a relação entre o conceito de cidadania e o ensino de filosofia nos principais documentos oficiais da educação escolar brasileira à luz do pensamento gramsciano. E, para isso, primeiramente, procura-se identificar e problematizar a concepção oficial dessa relação por meio do exame da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996). Verifica-se, nesses documentos, a presença de uma concepção liberal de cidadania, entendida como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para o ingresso no mercado de trabalho, em nome da qual se justifica, do ponto de vista oficial, a inclusão obrigatória da filosofia no currículo. Posteriormente, busca-se contrapor a esta noção de cidadania uma outra, fundamentada em Antônio Gramsci, para quem uma escola verdadeiramente democrática deve ser capaz de transformar os subalternizados em governantes. Finalmente, discute-se algumas implicações dessa noção gramsciana da cidadania para a prática do ensino da Filosofia. Dessa forma, constata-se os limites do conceito de cidadania formal em uma sociedade de classes, que se fundamenta no antagonismo entre capital e trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Cidadania; Antônio Gramsci; Escola democrática.

1 Mestrando em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) - Instituição de formação: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Endereço: Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: marcosamstrong69@gmail.com.

2 Doutor em Educação Brasileira - Instituição de formação: Universidade Federal do Ceará (UFC), Endereço: Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: pedrosantos@ufpi.educ.br.





ABSTRACT

This paper aims to discuss and understand the relationship between the concept of citizenship and the teaching of philosophy in official Brazilian school education documents in light of Gramscian thought. To this end, it first seeks to identify and problematize the official conception of this relationship through an examination of the 1988 Federal Constitution and Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB – 9.394/1996). These documents reveal the presence of a liberal conception of citizenship, understood as the conscious exercise of rights and duties and as preparation for entering the job market, in whose name the mandatory inclusion of philosophy in the curriculum is officially justified. Subsequently, it seeks to contrast this notion of citizenship with another, based on Antonio Gramsci, for whom a truly democratic school must be capable of transforming every citizen into a ruler. Finally, some implications of this Gramscian notion of citizenship for the practice of teaching Philosophy are discussed. Thus, the limitations of the concept of formal citizenship in a class society, which is based on the antagonism between capital and labor, become apparent.

Keywords: Philosophy Teaching; Citizenship; Antonio Gramsci; Democratic School.

1. INTRODUÇÃO

A principal justificativa que se encontra na legislação educacional para a inclusão obrigatória da filosofia no currículo do ensino básico é a importância a ela atribuída no preparo dos alunos para o exercício da cidadania. Porém, com qual tipo de cidadania o ensino de filosofia está comprometido? Em qual sociedade tal conceito se alicerça? Qual o fundamento econômico da sociedade em que se educa para a cidadania? Cidadania para que? Para quem? Contra quem? Quem a propõe? E por que ela é proposta?

A partir disso, percebe-se que o ensino de filosofia como proposta para a formação cidadã, vigente nos documentos educacionais oficiais, está alinhado com uma concepção liberal de cidadania, entendida como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, faz-se necessário entender quais são as intenções do poder estatal em relação à filosofia e à formação cidadã dos estudantes, para posteriormente, entrarmos na discussão de uma proposta que conceba o desenvolvimento de uma cidadania que leve em conta os interesses das classes subalternas.





O problema de pesquisa estudado, traz contribuições nas esferas acadêmica, social e profissional. Esta última, tendo em vista a importância para a reflexão da minha prática como professor de filosofia na instituição em que atuo³.

No âmbito acadêmico, observou-se que ao longo da história do ensino de filosofia, muitos autores produziram trabalhos, defendendo as contribuições do ensino da disciplina de filosofia para a formação cidadã na educação básica, sobretudo, no ensino médio. Porém, percebeu-se, também, que esses mesmos autores, ao invés de buscarem problematizar, questionar e criticar o conceito de cidadania, muitas vezes, acabaram fossilizando-a, e reproduzindo a concepção de cidadania burguesa, assumindo assim, uma postura predominantemente antifilosófica, uma vez que naturalizam o conceito supracitado.

Na esfera social, sabe-se que a escola tem a educação como um possível instrumento que pode contribuir para a superação da desigualdade e se coloca como um dos agentes de mudanças das relações sociais, econômicas e históricas que valida, em larga medida, a condição de subalternidade dos sujeitos sociais. O ensino de filosofia, dentro da estrutura escolar, permite capacitar alunos para o diálogo, para o debate de ideias, garante a oportunidade para que esses estudantes possam desenvolver seus próprios pensamentos e não apenas reproduzir ideias sem um discernimento crítico. Porém, este trabalho estaria fadado a ser mais um se ficasse limitado apenas ao diálogo, ao debate de ideias, ao desenvolvimento do pensar crítico e refletivo que a filosofia possibilita. Este trabalho pretende, principalmente, contribuir para um ensino de filosofia que forme sujeitos históricos encorajados, ainda que de forma inicial, que se organizem, se movimentem, lutem e vão ao enfrentamento contra todo tipo de apagamento e silenciamento de suas existências na sociedade.

Por fim, o problema investigado deverá contribuir significativamente para minha atuação profissional, pois compreender e problematizar a relação entre ensino de filosofia e cidadania é fundamental para que se evite tanto a visão idealista, que lhe atribui poderes exagerados, confiando-lhe a missão complexa de redimir os jovens de sua consciência supostamente ingênua e alienada, quanto à postura pessimista e de omissão que tende a vê-la

3 Instituição em que atuo: Unidade Escolar Municipal Prof^a. Inez Evangelista Guimarães (Caxias, Maranhão).





como mais uma disciplina a se diluir em conteúdos de outras áreas do conhecimento no que teria transformado no currículo escolar.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é investigar, com base no pensamento gramsciano, o comprometimento do ensino de filosofia com um modelo de cidadania que está à serviço dos interesses neoliberais, uma cidadania alinhada com a lógica capitalista. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: examinar a perspectiva oficial da relação entre Filosofia e cidadania, mediante uma breve análise desse conceito na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seguida, será apresentada, ainda em esboço, outra concepção da cidadania, oposta à anterior e que, no nosso entender, encontra sustentação nas teses de Antônio Gramsci. Finalmente, discutiremos algumas possíveis implicações da concepção gramsciana da cidadania para a prática do ensino da Filosofia.

2. CONCEITO DE CIDADANIA E A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

2.1 A CIDADANIA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O conceito de cidadania presente na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e nomeada, na época, pelo Deputado Federal Ulisses Guimarães, de Constituição cidadã, em seu 1º artigo, define o Brasil como um Estado democrático de direito que tem na cidadania um de seus pilares:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político (Brasil, 1988, p. 12, *itálico nosso*).

Nota-se que o conceito de cidadania é apresentado de modo bastante geral, embora, saiba-se que não é uma obrigação da lei detalhar determinado conceito. Porém, é possível





estabelecer duas chaves de leitura para o conceito de cidadania abordado pelo texto constitucional. A primeira leitura do termo cidadania é no sentido de nacionalidade e a segunda leitura é no sentido de exercício de direitos e deveres.

No primeiro sentido, a ideia de cidadania estaria relacionada à nacionalidade, à origem e à proveniência de uma pessoa, sendo que cidadania designaria o local de nascimento de uma pessoa. Um exemplo disso é quando se diz que uma pessoa que nasceu no Brasil possui cidadania brasileira.

O segundo sentido, que é a cidadania como condição que possibilita o exercício de direitos e deveres, está intimamente ligado ao primeiro, pois dado o reconhecimento da cidadania no sentido de pertencimento a um determinado território, país ou Estado, o cidadão adquire certos direitos e fica submetido, também, a certos deveres fixados e garantidos por esse mesmo Estado, “na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania” (Art. 5º, LXXVIII), dentre eles a educação.

O artigo 205 da Constituição Federal, assim, estabelece que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 115, *itálico nosso*).

Está explícito neste artigo que a educação, além de ser definida como um direito de todos e um dever do Estado, é imprescindível no processo desenvolvimento da pessoa, do preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a educação é abordada, na Constituição, como elemento primordial para a formação dos futuros cidadãos a fim também de os inserir no mercado de trabalho.

Analisando a Constituição do primeiro artigo até o último, observou-se que os termos cidadão e cidadãos estão presentes em vários artigos. E em todos os artigos esses termos aparecem, relacionados aos direitos e deveres, seja para garantir direitos, como por exemplo o de ir e vir, ou seja, para estabelecer deveres. O aspecto em que a cidadania é apresentada na Constituição, apesar de seu peso e importância nas relações sociais, econômicas, políticas, jurídicas e culturais é, sobretudo, de cunho formal.





Assim, constata-se que a Constituição Federal apresenta uma ideia de cidadania formal e abstrata, que, embora garanta algumas conquistas e avanços para a classe trabalhadora, mostra-se insuficiente para atender aos interesses das classes subalternas. E é esta mesma noção de cidadania que é ampliada e aprofundada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/1996), a qual nos deteremos analisar a partir da próxima seção.

2.1.1 A CIDADANIA NA LDB – 9.394/1996

A LDB trata, em seu 1º artigo, da educação escolar que “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias” (Brasil, 1996, p. 8). Define, ainda, em seu parágrafo 2º, Art.1º “que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, p. 8). Percebe-se, já de início, que o cerne da lei é a vinculação da educação ao mundo do trabalho

No artigo 2º da LDB, cujo título trata dos “princípios e fins da educação nacional”, já aparece a vinculação entre educação e cidadania. De acordo com este artigo, a educação nacional cumpre uma tríplice finalidade: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 8, *itálico* nosso). Nota-se que a preparação para a cidadania aparece acompanhada da qualificação para o trabalho.

Esse parágrafo merece destaque, pois, ao tratar dos princípios e fins da educação nacional (Título II), traça de modo claro e direto a orientação geral proposta para a formação do educando, uma vez que esse futuro cidadão tem que ser formado e preparado em âmbito familiar, precisa também de um lugar específico e privilegiado para adquirir essa formação que é a educação escolar, ministrada em instituições próprias (art. 1º§1) regulamentadas pelo poder estatal. Além disso, também fica claro que o trabalho é uma das questões centrais na lei da educação nacional, configurando-se em uma de suas finalidades.

É perceptível, também, que nessa relação entre ensino e cidadania, a LDB privilegia





o ensino realizado no âmbito escolar e o disciplina, apesar de abrir espaço para as organizações não-governamentais, dentre outras. A educação escolar passa a ter papel de destaque na formação geral e específica do cidadão, tornando-se meio de inserção dele na sociedade.

A redação do artigo 32 propõe, enquanto elementos mediadores da formação do cidadão:

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; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, p. 25).

Diante do exposto, entende-se por formação básica do cidadão: saber ler, escrever e calcular, além de compreender a realidade em que se está inserido. Não se aposta, por exemplo, neste momento, em qualquer orientação para a aquisição de uma visão mais crítica da sociedade, no sentido de questionar suas bases e estruturas. A busca da tolerância também pode remeter ao objetivo de promover a aceitação das desigualdades, a fim de incluí-las na sociedade de classes que se sustenta no antagonismo entre capital e trabalho.

Propõe-se, dessa forma, uma cidadania conformista, isto é, no sentido simplesmente de compreender e desenvolver capacidades que levem apenas à aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos já existentes.

Esse conformismo faz parte da estratégia da classe dominante de educar para o consenso. Na verdade, o Estado está a serviço da classe hegemônica, que é aquela que se apropria de forma particular da riqueza cultura e material produzidos pela humanidade, forjando o consenso das massas em torno de seu projeto político. Logo, é nesse contexto de dominação econômica da ideologia burguesa, que todo cidadão, por mais ativo e atuante que seja, pode estar contribuindo para essa hegemonia, mesmo que de modo inconsciente.





Na seção IV, que trata do Ensino Médio, em seu artigo 35 a lei apresenta a importância desse nível de ensino para a continuidade dos estudos e a complementação da formação básica do educando. Chama a atenção o inciso II que estabelece como uma das finalidades do Ensino Médio “[...] 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” (Brasil, 1996, p. 26).

É exposto, neste texto, com mais clareza, que essa preparação básica tem por finalidade adaptar o educando às condições dadas pela realidade do trabalho e das ocupações, para que atuem nos postos de trabalho que venham a surgir, segundo a lógica econômica predominante. Mais uma vez a formação e preparo para a cidadania estão submetidos às condições previamente determinadas pelo movimento do capital, cabendo ao cidadão apenas adaptar-se ou, como apresenta a própria lei, adaptar-se com flexibilidade. Mas, essa é uma cidadania ativa apenas nos limites e interesses do capitalismo, das suas relações sociais de produção.

Por fim, o artigo 36, que trata do currículo do ensino médio, merece uma análise mais cuidadosa devido as alterações que foram feitas tanto pela Reforma do Ensino Médio (Lei de nº 13.415/2017), quanto pela nova Reforma do Ensino Médio sancionada pela Lei de nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a antiga reforma e estabeleceu novas diretrizes para esta etapa da educação básica. Nesse sentido, antes da Reforma de 2017, a Lei nº 11.684/2008 tornou as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias nas três séries do ensino médio, sendo relevantes na formação para o exercício da cidadania.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, a LDB, em síntese, elege a família e o Estado como responsáveis pela formação para a cidadania das novas gerações, mas também garante participação de toda a sociedade civil como corresponsável. A cidadania vincula-se aos direitos e deveres do cidadão que, por sua vez, dizem respeito aos ideais liberais que regem a sociedade como um todo, entre eles, o respeito aos valores fundamentais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade e ao Estado democrático de direito. A escola é eleita como espaço e instituição social privilegiada para a formação das crianças e dos jovens que,





neste caso, além de serem formados nos valores supracitados, também serão preparados para o mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional, sobretudo, pelo desenvolvimento de habilidades e competências que os habilitem a continuar aprendendo, de modo a se adaptar com flexibilidade às constantes necessidades do mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de uma educação cidadã voltada para o consenso do capital, seguindo os seus interesses e sua constante necessidade de mão de obra qualificada e dócil.

2.1.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A CIDADANIA NA LDB – 9.394/1996

Conforme citado, de maneira bem geral, a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia foi determinada pela Lei nº 11.684/2008, que alterou o art. 36 da LDB. Antes dessa lei, essas disciplinas apareciam no parágrafo 1º, inciso III, do referido artigo, com a seguinte redação:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996, p. 28, *itálico nosso*).

Observa-se, nesta antiga redação, um dado interessante. Ao afirmar a necessidade do domínio de conteúdos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania, a lei reconhecia que, sem tais conteúdos, esse exercício seria inviável, impossível. Aí estaria a justificativa para a obrigatoriedade dessas disciplinas: assegurar um dos objetivos fundamentais da educação básica, que é justamente a formação cidadã. Filosofia e Sociologia, portanto, são as únicas disciplinas do currículo da educação básica cuja necessidade para o exercício da cidadania é explicitamente reconhecida pela lei.

Com alteração da antiga redação pela Lei nº 11.684/2008, o texto passou a ser expresso da seguinte maneira:





Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Brasil, 1996, p. 28).

É importante salientar que, na antiga redação, a filosofia não figurava como disciplina curricular, ela fazia parte apenas do contexto organizativo dos conteúdos, metodologias e das formas de avaliação, ou seja, a sua presença foi entendida e interpretada apenas como um conteúdo interdisciplinar, que poderia ser incluída nos currículos a critério das próprias escolas na forma de conteúdos e temas transversais. Dessa forma, a filosofia tinha seu status reduzido a mero complemento curricular.

Mais recentemente, com a aprovação da lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), a filosofia perdeu seu status disciplina de obrigatoriedade e foi convertida em estudos e práticas, sendo os seus conteúdos diluídos e fragmentados na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), como se pode observar o Artigo 35 da supracitada lei:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Brasil, 2017, p. 25).

A partir disso, a Lei n. 13.415, que alterou o Art. 36 da LDB n. 9.394 e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), trouxe alterações no campo educacional, principalmente, voltadas ao Ensino Médio, como também nas dimensões filosófica e pedagógica. Assim, essas modificações produziram uma nova legislação que ampliou ainda mais o viés neotecnicista, que está pautado em um modelo de educação e cidadania





neoliberais, na qual a formação integral do aluno perde espaço.

A preocupação com a educação integral estava voltada para a democratização do conhecimento que vinha sendo defendida por meio de políticas públicas, deram lugar a uma educação com perspectivas mais neotecnicistas e antidemocráticas no sentido de que a população de baixa renda está sendo lesada quanto ao acesso a uma educação de qualidade e a um currículo amplo e dinâmico.

O que interessa não é um processo de ensino e aprendizagem que possa desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos - uma vez que a formação integral é uma falácia na ordem do capital-, mas uma formação básica de caráter neotecnicista voltada para a inserção imediata deles no mercado de trabalho.

Diante do exposto, em meio a essas reformas e contrarreformas, pode-se observar que a LDB não especifica de que maneira a disciplina de filosofia contribui para o exercício da cidadania. No entanto, a LDB faz uma indicação importante para a reflexão sobre a identidade dessa disciplina no ensino médio e que fica mais evidente na primeira redação do já citado art. 36: há conhecimentos específicos de Filosofia e Sociologia que precisam ser dominados pelos jovens para que se tornem efetivamente cidadãos. Assim, a perspectiva do legislador é justamente pela especificidade desses conhecimentos que a presença obrigatória dessas disciplinas no currículo se justifica. Há, portanto, que preservar essa identidade no trabalho pedagógico com essas disciplinas, sob pena de se anular essa justificativa.

Dessa forma, se isso se aplica a todos os componentes curriculares, vale também para a filosofia. Poder-se-ia, porém, indagar: a difusão pura e simples de valores associados a uma determinada concepção da cidadania é tarefa compatível com a natureza crítica e reflexiva da filosofia? Não seria legítimo esperar dela uma atitude mais questionadora, problematizadora, que levasse os estudantes a questionamentos tais como: de que valores se trata, afinal? Como e em que contexto histórico, político e cultural foram estabelecidos? Como são interpretados pela lei? São mesmo legítimos? O que significam interesse social e bem comum numa sociedade de classes? A ordem social vigente é de fato democrática? Não há, porém, e nem poderia haver, ao menos explicitamente, referências na LDB que sugiram o papel à filosofia





como crítica contundente à cidadania.

A análise da legislação evidencia que a filosofia permaneceu historicamente vinculada ao ideal de formação para a cidadania, sendo esta ideia pouco ou quase nunca problematizada e questionada em relação ao seu horizonte. Diante dessa lacuna, torna-se necessário recorrer a um referencial teórico capaz de problematizar a relação entre filosofia, educação e cidadania para além da dimensão normativa, que é o que será feito no próximo tópico. Nessa direção, o pensamento de Antonio Gramsci oferece importantes contribuições ao compreender a educação como espaço de disputa hegemônica e a filosofia como elemento fundamental para a formação de uma consciência crítica, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre o significado da cidadania e sobre as possibilidades e os limites da educação filosófica na sociedade capitalista.

3. FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NUMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

Não há nenhum texto de Gramsci em que essa temática apareça completamente sistematizada e desenvolvida. Discuti-la a partir desse autor, portanto, pressupõe um exercício de interpretação pelo qual se procure articular com coerência seus posicionamentos sobre cada um desses conceitos – é o que nos empenharemos em fazer a seguir, com base nos Cadernos 10, 11 e 12 de sua obra *Cadernos do Cárcere*.

Talvez a posição mais explícita de Gramsci sobre a relação entre educação e cidadania seja aquela que aparece em uma passagem do parágrafo 2 do Caderno 12, na qual o autor discute o caráter democrático ou não democrático das escolas profissionalizantes e da escola tradicional.

De um modo geral, defende ele, a escola profissional, voltada para a satisfação das necessidades práticas imediatas, costuma ser louvada como democrática e progressista por possibilitar, por exemplo, a qualificação de um operário manual ou a transformação de um agricultor em agrimensor. Ao fazer isso, essa escola dá a impressão de que amplia as oportunidades de ascensão, estendendo-as às camadas sociais subalternas. Na prática, porém,





considerando que há um tipo de escola profissional para cada grupo social, o que ela faz é perpetuar as diferenças sociais e, mais que isso, “cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2024, p. 49).

A escola tradicional também perpetuava as diferenças, uma vez que era uma escola oligárquica, voltada à nova geração dos grupos dirigentes. Mas não era o seu método de ensino que fazia dela uma escola oligárquica, nem sua capacidade para preparar os alunos para os cargos de direção e de controle na sociedade, e sim o fato de não atender igualmente a todos e de existirem escolas diferentes para cada grupo social. Para se reverter essa tendência, é preciso criar um tipo único de escola, de nível primário e médio, que forme o jovem das camadas populares “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2024, p. 50). Uma escola que cumprisse essa meta estaria, de fato, revelando uma tendência democrática. A proliferação de escolas profissionais, ao contrário, “tende a eternizar as diferenças tradicionais” (Gramsci, 2024, p. 51).

O caráter intrinsecamente democrático de uma escola não está, portanto, no fato de qualificar profissionalmente os jovens das camadas populares, mas na sua capacidade de “transformar cada ‘cidadão’ em ‘governante’ [assegurando-lhe] o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade” (Gramsci, 2024, p. 51).

Tem-se aqui um elemento essencial para a compreensão da perspectiva gramsciana da cidadania e da sua articulação com a educação. A cidadania, para ele, não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, tampouco à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho. Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, está a serviço da ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes e à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. É uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem.

Em vez disso, a concepção propugnada por Gramsci aponta, em última instância, para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige, que os





subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista, e a escola cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão, na medida em que for capaz de formar o jovem das camadas subalternas “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2024, p. 52).

Para Gramsci, sendo a escola, elemento da superestrutura é, em grande medida, determinada pela estrutura social e, por conseguinte, direcionada prioritariamente para a reprodução da sociedade que a engendra. Com efeito, não foram poucas as vezes em que Gramsci denunciou e combateu o caráter classista e oligárquico da escola, desde seus textos de juventude, como bem o demonstrou Manacorda (2008, p. 23-59). Veja-se, a título de ilustração, o que ele diz em um desses textos:

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve 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 de proletários. (Scritti Giovanili, p. 59, apud Manacorda, 2008, p. 33).

Contudo, do ponto de vista da filosofia da práxis, que é uma filosofia materialista, mas também dialética, essa determinação não é absoluta, mecânica, unilateral, mas contraditória e recíproca. Gramsci, aliás, não se cansou de combater a leitura mecanicista e dualista do marxismo, particularmente da teoria da estrutura e da superestrutura, combate que se faz presente em diversas passagens de sua obra. Para Gramsci, essa interpretação de Croce não é exata nem muito profunda, mas, ao contrário, vazia e superficial, pois “não é verdade que a filosofia da práxis ‘destaque’ a estrutura das superestruturas; ao contrário, ela concebe o desenvolvimento das mesmas como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco” (Gramsci, 2024 p. 369). Além disso, na filosofia da práxis, nem mesmo como metáfora a estrutura poderia ser comparada a um deus, isto é, a algo imóvel e absoluto, uma vez que ela é concebida como “a própria realidade em movimento” (Gramsci, 2024, p. 369-370).





Embora Gramsci não o afirme explicitamente, o fato de a relação entre estrutura e superestrutura não ser mecânica, mas dialética e de ação recíproca, permite ver a escola como espaço de contradição, campo de batalha pela hegemonia, terreno de “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular” (Gramsci, 2024, p. 398), e esse terreno não pode ser negligenciado pelos intelectuais comprometidos com as camadas sociais subalternas, incluindo, naturalmente, os professores. Em outros termos, é preciso reconhecer que, sendo elemento da sociedade civil, mesmo a escola atual, que não é ainda a escola unitária propugnada por Gramsci, também se constitui em campo de batalha da guerra de posição, devendo-se, por conseguinte, identificar as características peculiares da luta a ser travada pelos intelectuais-professores no âmbito escolar.

Isso é particularmente relevante no caso do Brasil, onde, para a esmagadora maioria da população – isto é, para os simples, as pessoas do povo, os subalternos, os pobres –, a escola pública ainda é o principal, se não o único meio de acesso ao saber elaborado (científico, filosófico e artístico) necessário à sua elevação cultural e à formação daquele cidadão concebido por Gramsci.

Portanto, na perspectiva gramsciana, a escola, mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode também, contraditoriamente, dentro de certos limites, atuar como instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender a crítica a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação. Para tanto, porém, é preciso que os intelectuais-professores comprometidos com esse objetivo encontrem formas de luta no campo especificamente pedagógico e sejam capazes de fazer frente à tendência da escola de oferecer predominantemente uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares, muito distante daquela que seria necessária para convertê-los em cidadãos governantes.

Como, então, os intelectuais-professores poderiam organizar essa luta, de modo a contribuir para formar cidadãos capazes de governar? A respeito disso, a escola tradicional parece ter algo a ensinar. Afinal, como observa Gramsci em passagem supracitada, formar as classes dirigentes era algo que ela sabia fazer com maestria.





Um primeiro ponto a considerar é seu método de ensino, que, de algum modo, cumpria bem essa função. Ora, em que consistia o método tradicional? Basicamente na transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e cuja apropriação era importante para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de orientar-se na vida com autonomia. Trata-se de conhecimentos como leitura, escrita, cálculo, geografia, história, direitos e deveres, enfim, o saber científico organizado nas diversas disciplinas escolares. Isso significa que o domínio dos conteúdos curriculares era visto pela escola tradicional como essencial para a formação dos futuros dirigentes.

Esse parece ser um aspecto a se recuperar da escola tradicional: a essencialidade dos conteúdos. Se eles são necessários à aquisição de capacidades de direção e à formação de homens superiores e se o objetivo é estender a todos essas capacidades, transformando-as em progresso de massa, então a escola pública, que é aquela onde estudam as massas, não pode prescindir desses conteúdos, ao contrário, deve empenhar-se em sua socialização. Do contrário, esses saberes, e a cidadania que eles proporcionam aos que os dominam, continuarão sendo privilégio de uma pequena minoria, enquanto os demais permanecerão como cidadãos de segunda classe, alijados dos instrumentos culturais que lhes permitiriam se posicionar e intervir na realidade de maneira crítica, consciente, autônoma e efetiva. Assim Gramsci se refere à importância dessa socialização do saber:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 2024, p. 95-96).

Dessa forma, se a capacidade de pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade atual é condição para o exercício da cidadania no sentido aqui apresentado, então a transmissão/socialização de conteúdos é essencial para que a escola contribua para esse





objetivo.

A escola tradicional também era uma escola desinteressada, no sentido de que as noções que ensinava não visavam a uma imediata finalidade prático-profissional, mas ao “desenvolvimento interior da personalidade” e à “formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna” (Gramsci, 2024, p. 46).

Essa escola desinteressada, porém, adverte Gramsci, está em processo de progressiva degenerescência. Predominam sobre ela as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos. Como já foi mencionado, embora esse tipo de escola apareça e seja louvado como democrático, paradoxalmente, na realidade, “não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2024, p. 49).

Portanto, para formar o cidadão, tal como aqui ele é caracterizado, a escola não tem que se pautar por princípios utilitaristas e imediatistas (como a preparação imediata para o trabalho), antes deve assegurar a todos um período de estudo desinteressado, de caráter “formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (Gramsci, 2024, p. 52) que favoreçam o desenvolvimento nos alunos da capacidade de pensar, estudar e dirigir.

Uma das críticas que se fazia à escola tradicional era quanto ao caráter repetitivo, mecânico e árido de seu ensino. Tal crítica tinha, de fato, pertinência e legitimidade, mas Gramsci considera que há nelas também muita injustiça e impropriedade. Afinal,

[...] 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. (Gramsci, 2024, p. 53).

Evidentemente, não é necessário “retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas” (Gramsci, 2024, p. 55), mas certo grau de repetição mecânica, de coação, de imposição parece necessário, pelo menos numa determinada etapa da formação intelectual e física, até que o estudante adquira maturidade e disciplina para realizar por si mesmo as atividades





necessárias.

A escola tradicional também não descuidava da disciplina. Certas atividades que são para a criança como quebra-cabeças certamente a cansam, e não se deve cansá-la mais que o necessário, diz Gramsci, mas “é sempre necessário [no sentido de que é inevitável] que ela se canse” em alguma medida, “a fim de aprender a se autoimpor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico” (Gramsci, 2024, p. 58). Na realidade, o estudo é também um trabalho que exige esforço e até certo sofrimento:

Deve-se convencer muita gente de que 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. (Gramsci, 2024, p. 60)

Nesse sentido, o afrouxamento da disciplina para as crianças e jovens das classes subalternas significaria, na prática, impedir o seu acesso efetivo à educação e, por conseguinte, à cidadania. É preciso, portanto, encontrar outras formas de compensar e superar as dificuldades sentidas por essas crianças e jovens (dificuldades que, de fato, são maiores que as dos demais estudantes), sem, no entanto, permitir que isso represente oferecer a elas um ensino de qualidade inferior, ou subestimar sua inteligência e sua capacidade de aprender e de avançar nos estudos. Na prática, essa subestimação significaria privá-las de uma educação com a mesma qualidade daquela oferecida aos filhos das elites.

Afirmar a necessidade de certa coação, mecanicidade e disciplina não implica defender uma relação autoritária entre professor e aluno. A esse respeito, vale lembrar a figura do filósofo democrático, esboçada por Gramsci, e que pode inspirar a relação professor-aluno em sala de aula. Aqui a contribuição vem da pedagogia moderna e não da tradicional. Assim, de acordo com Gramsci, o trabalho do filósofo deve ser concebido (2024, p. 398):

[...]não mais apenas como elaboração “individual” de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, 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.





Transformar a mentalidade popular significa também transformar o ambiente cultural em que o filósofo vive e atua. Mas o próprio filósofo individual, ou melhor, a sua personalidade histórica, também é afetada pela relação ativa que existe entre ele e o ambiente cultural que pretende modificar e que para ele funciona como professor, obrigando-o a uma permanente autocrítica em relação às suas posições e estratégias de ação. Em outras palavras, ao mesmo tempo que educa o ambiente, o filósofo é também por ele educado. Há, portanto, uma relação dialética entre ambos, semelhante àquela que se estabelece entre professor e aluno: uma “relação ativa, de vinculações recíprocas”, de modo que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 2024 p. 399).

Este seria um novo tipo de filósofo denominado por Gramsci de filósofo democrático: aquele que é consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural. Essa imagem do filósofo democrático vale também para o professor comprometido com a luta cultural para transformar a mentalidade popular. Dessa forma, daí a importância de que se instaure em sala de aula uma atmosfera de liberdade de pensamento e de expressão das opiniões e dos questionamentos, de respeito mútuo, de disposição para ouvir e colaborar uns com os outros, a fim de se favorecer gradativamente o amadurecimento e a autonomia dos estudantes.

Esses são alguns aspectos que, ao nosso ver, de uma perspectiva gramsciana, poderiam nortear uma prática educativa voltada para o preparo dos jovens para outra cidadania, diferente daquela proposta pela legislação educacional. Porém, resta, agora, analisar o papel da Filosofia como disciplina nesse preparo.

Se o cidadão desejado por Gramsci é aquele que adquiriu capacidade de pensar autonomamente a fim de se tornar dirigente, então certamente a Filosofia, pela sua própria natureza reflexiva, tem algo com que contribuir para essa cidadania. Mas como ela ensina a pensar?

No Caderno 10, após demonstrar que, num certo sentido, “todos os homens são ‘filósofos’” (Gramsci, 2024, p.411), Gramsci esclarece que há também uma diferença





importante entre o filósofo profissional ou especialista e os demais. Essa diferença consiste no fato de que o filósofo especialista pensa com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens e, além disso, conhece e sabe explicar toda a história do pensamento. Assim, por que o filósofo profissional pensa com mais rigor lógico, coerência e sistematicidade que os demais? Porque estudou sistematicamente o pensamento dos filósofos que o antecederam na história, isto é, aqueles pensadores que constituíram a chamada história da filosofia e que desenvolveram métodos rigorosos de pensar sobre os problemas que consideraram relevantes em seu tempo e que lhes possibilitaram formular suas filosofias.

A partir disso, o estudo das obras dos filósofos é um meio eficaz para o aprendizado tanto do seu pensar rigoroso quanto do conteúdo mesmo desse pensar (as suas filosofias propriamente ditas), devendo por isso fazer parte de um ensino de Filosofia comprometido com o preparo do cidadão-governante. Na relação pedagógica, o professor de Filosofia está para o estudante assim como o filósofo profissional está para os demais. O desafio que se apresenta ao professor é justamente o de criar as mediações didáticas que permitam aos alunos avançar de um filosofar espontâneo, de senso comum, para um filosofar qualitativamente superior, mais rigoroso, crítico, coerente e mais próximo do filosofar do filósofo especialista. Para tanto, é imprescindível o contato dos estudantes com as obras dos filósofos, com a história da filosofia.

O estudo da história da filosofia cumpre ainda outro papel também fundamental para a formação do cidadão no sentido aqui discutido. Como defende Gramsci, todos somos filósofos, ainda que cada um a seu modo e inconscientemente, pois todos possuímos uma concepção do mundo que orienta nossas ações cotidianas. Adquirimos essa concepção do mundo, essa filosofia, espontaneamente (daí Gramsci denominá-la de filosofia espontânea), de modo acrítico, inconsciente, pelo simples fato de vivermos em sociedade. Por isso, pode-se dizer que ela nos é imposta pelo ambiente e pelos grupos sociais dos quais participamos: a família, a escola, a igreja, a vizinhança, os clubes, os amigos, o trabalho, entre outros. Em vista disso, Gramsci (2024, p. 93-94) lança o seguinte questionamento:

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 7 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





[...]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?

Evidentemente, a segunda opção é a única coerente com a noção de cidadania aqui apresentada. Mas como elaborar criticamente a própria concepção do mundo? Inicialmente é preciso reconhecer que somos produto do processo histórico até hoje desenvolvido, o qual deixou em cada um de nós uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Ora, grande parte desses traços nos foi legada pela filosofia elaborada ao longo da história e que permanece viva até os dias de hoje, incluindo a filosofia dos filósofos profissionais, que deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. Por isso, elaborar criticamente a própria concepção do mundo requer, também, conhecer e criticar essa filosofia até hoje existente, a fim de identificar, explicitar, compreender, problematizar e superar essas estratificações que dela assimilamos acriticamente.

Esta é mais uma razão pela qual é importante o estudo da história da filosofia; sem ele não seria possível conhecer os fundamentos filosóficos de nossa própria concepção do mundo e, muito menos, reelaborá-la criticamente para que deixe de ser “um conjunto desagregado de ideias e de opiniões” (Gramsci, 2024, p. 98) adquiridas inconscientemente e se torne unitária e coerente. Nesse sentido, tal estudo significa também uma forma de conhecer-te a ti mesmo, necessário para que o estudante avance na conquista da autonomia para orientar-se na vida e ter iniciativa, condição essencial ao exercício da cidadania.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como base o método materialista dialético, que consiste num processo de análise, interpretação e intervenção a partir da realidade dos sujeitos históricos.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 7 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Para Marx e Engels (2007), um dos pressupostos deste método está no fato de que o ser humano, para fazer história e desenvolver outras esferas da vida social, precisou lutar para manter-se vivo. Desse modo, ao intervir na natureza e ser também modificado por ela para suprir suas necessidades, outras novas esferas surgiram para além da dimensão biológica.

Foi pelo ato de se manter vivo que o ser humano criou também a cultura, entendida como o conjunto das aquisições sócio-históricas construídas pelos antepassados e transmitidas para as novas gerações (Leontiev, 2004), que precisam reelaborá-las para dar continuidade ao processo histórico.

Marx e Engels (2007, p. 42) compreendem que o materialismo dialético é uma nova filosofia que tem como ponto de partida o real em suas múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, para se apropriar do pensamento dos sujeitos investigados, precisa-se considerar que as ideias que possuem estão interligadas às condições materiais da sua própria existência como sujeitos históricos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelo exposto, observa-se que tanto na Constituição quanto na legislação educacional examinada está presente uma concepção liberal da cidadania, que a entende como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para atender satisfatoriamente às exigências do mercado de trabalho. É em relação a esta cidadania que a Filosofia é considerada necessária, a ponto de justificar sua presença no currículo do ensino médio como disciplina obrigatória. Pelo menos é essa a expectativa oficial em relação a ela.

A LDB, em síntese, elege a família e o Estado como responsáveis pela formação para a cidadania das novas gerações, mas também garante participação de toda a sociedade civil como corresponsável. A cidadania vincula-se aos direitos e deveres do cidadão que, por sua vez, dizem respeito aos ideais liberais que regem a sociedade como um todo, entre eles, o respeito aos valores fundamentais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade e ao Estado democrático de direito. A escola é eleita como espaço e instituição social privilegiada para a





formação das crianças e dos jovens que, neste caso, além de serem formados nos valores supracitados, também serão preparados para o mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional, sobretudo, pelo desenvolvimento de habilidades e competências que os habilitem a continuar aprendendo, de modo a se adaptar com flexibilidade às constantes necessidades do mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de uma educação cidadã voltada para o consenso do capital, seguindo os seus interesses e sua constante necessidade de mão de obra qualificada e dócil.

Nesse sentido, isso permite compreender, ao menos em parte, os motivos pelos quais a Filosofia pôde retornar ao ensino médio como disciplina obrigatória, após seu afastamento compulsório no período pós-1964. No “Novo Ensino Médio”, pensado para atender às exigências da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, a Filosofia e as demais disciplinas humanísticas cumprem um papel importante na configuração de um novo perfil de trabalhador, dotado de certas “competências” cognitivas e intelectuais que somente essas ciências lhe podem oferecer. Mas, paradoxalmente, essas mesmas condições objetivas que permitem (e até exigem) o retorno da Filosofia submetendo-a às exigências do capital também fornecem as bases materiais que tornam possível e efetiva a luta pela consolidação do espaço dessa disciplina no currículo. Uma vez consolidado esse espaço, e tendo em vista o caráter contraditório da escola, abrem-se novas perspectivas para a constituição e um ensino de Filosofia comprometido com uma outra concepção da cidadania.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade capitalista na qual o neoliberalismo é a visão de mundo hegemônica, a compreensão por todos os cidadãos de seus direitos e deveres e sua qualificação para o trabalho são, de fato, algo necessário e pelo qual a educação deve se responsabilizar – ainda mais no Brasil, onde sequer os direitos previstos na Constituição (incluindo o direito à educação) são assegurados a todos plenamente. Isso, porém, não significa que devam ser acatados sem reflexão, sem questionamento,





acriticamente. Afinal, os direitos e deveres instituídos em uma determinada sociedade, assim como os princípios e valores nos quais eles se baseiam, não são eternos e imutáveis, tampouco neutros e imparciais; são, ao contrário, historicamente produzidos em resposta às necessidades econômicas, políticas e culturais postas em cada época. Alteradas as circunstâncias que produziram essas necessidades, alteram-se também os direitos e deveres. Além disso, é interessante notar que direitos conquistados também podem deixar de ser reconhecidos, dependendo da correlação de forças políticas de cada contexto. Veja-se, por exemplo, o caso de certos direitos trabalhistas que atualmente estão ameaçados em nome da desoneração das empresas e do aumento de sua competitividade.

A partir disso, há uma cidadania alinhada à ordem do capital, que busca integrar os indivíduos à sociedade existente, sem questionar suas estruturas fundamentais, no qual o cidadão é preparado para exercer direitos e deveres; adaptar-se às exigências do mercado de trabalho, tornar-se consumidor e participar das instituições políticas dentro dos limites estabelecidos pela ordem capitalista.

A educação orientada por essa concepção enfatiza competências, habilidades, empreendedorismo, empregabilidade e adaptação às transformações econômicas. A participação política é entendida principalmente como exercício do voto, respeito às leis e atuação individual na sociedade. Trata-se de uma cidadania que favorece a manutenção da hegemonia das classes dominantes, pois não problematiza as desigualdades estruturais nem as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista.

Na contramão dessa concepção de cidadania, Gramsci propõe a cidadania dos subalternos, que não se limita à integração dos indivíduos à ordem existente. Seu objetivo é formar sujeitos capazes de compreender criticamente as relações de poder, organizar-se coletivamente e atuar na transformação da sociedade.

Nessa concepção, a cidadania envolve o desenvolvimento da consciência crítica, a participação ativa nos processos políticos, a luta pela ampliação dos direitos sociais e a construção de uma nova hegemonia fundada nos interesses das classes trabalhadoras. A educação assume o papel de promover uma formação omnilateral, possibilitando que os





grupos subalternos deixem de ser dirigidos para se tornarem dirigentes. Para Gramsci, a formação dos subalternos deve criar condições para que cada indivíduo possa participar conscientemente da direção da vida social, econômica e política. Assim, a cidadania não é apenas o exercício de direitos formais, mas a capacidade efetiva de intervir na realidade e transformá-la.

Tudo isso mostra a importância de que os direitos e deveres, os valores nos quais eles se fundamentam e a noção de cidadania derivada desses valores sejam constantemente submetidos à reflexão, à problematização, à análise crítica. Essa é uma tarefa que compete à escola e, de um modo particular, à filosofia, pela sua natureza histórica, reflexiva, crítica e problematizadora.

Dessa forma, o que se propôs neste trabalho, com base nas ideias de Antônio Gramsci, é um ensino de filosofia no qual os professores-filósofos, reconheçam a sala de aula como campo de guerra de posição e guerra de movimento e não abdicuem de travar ali, cotidianamente, a luta pela transformação da mentalidade sincrética, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia que conduza à superação da sociedade de classes. Pois é no seio dessa luta que se constrói, passo a passo, uma nova cidadania construída pelas classes subalternas que signifique de fato proporcionar a cada ser humano as condições para que supere todo tipo de apagamento de sua existência.

Nessa direção, à luz da perspectiva gramsciana, a escola assume um papel estratégico na construção de uma nova hegemonia das classes subalternas, na medida em que se constitui como espaço de formação intelectual, política e cultural capaz de superar visões fragmentadas e acríticas da realidade. Mais do que transmitir conteúdos, a escola deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, possibilitando a compreensão das contradições sociais e a participação ativa na transformação da sociedade. Nesse processo, os professores desempenham a tarefa de mediadores da produção do conhecimento, estimulando a reflexão, a autonomia intelectual e a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade. Aos estudantes cabe o papel de apropriar-se criticamente do patrimônio cultural e científico produzido historicamente pela humanidade, tornando-se protagonistas na





construção de novas formas de sociabilidade e de um projeto societário orientado pela emancipação humana. Desse modo, a educação escolar pode contribuir para a formação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas e para a consolidação de uma nova direção moral e intelectual na sociedade.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de julho de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 16 jan.2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jan. 2026

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

GRAMSCI, A. **Caderno 10 (1932-1935) – A filosofia de Benedetto Croce**. In: _____. Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2024.





GRAMSCI, A. **Caderno 11 (1932-1933) – Introdução ao Estudo da Filosofia.** In: _____. Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2024.

GRAMSCI, A. **Caderno 12 (1932): 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, 2024.

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura.** In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. 2. Ed. São Paulo Centauro, 2004. P. 279-302.

MARX, K; ENGELS, F. **Feuerbach: a oposição entre concepção materialista e idealista.** In: A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. P. 37-75.

Recebido em: 18/05/2026

Aprovado em: 14/06/2026

Publicado em: 10/07/2026

