

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

FÁBIO SOARES DA SILVA

FAZER A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO
DE FILOSOFIA EM GRAMSCI

SÃO LUÍS
2022

FÁBIO SOARES DA SILVA

**FAZER A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE
FILOSOFIA EM GRAMSCI**

A dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROF-FILO - Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Professor Dr. Luís Hérnan Uribe Miranda

SÃO LUÍS

2022

FÁBIO SOARES DA SILVA

**FAZER A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO
DE FILOSOFIA EM GRAMSCI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Filosofia - PROF-FILO - Mestrado
Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do título de
mestre em Filosofia.

Aprovada em ____ de _____ de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Hernan Uribe Miranda
Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO)

Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues
Universidade Federal do Maranhão (Campus Grajaú)

Prof. Dr. Domingos Ribeiro Mendes Júnior
Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Fábio Soares da.

Fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia em Gramsci / Fábio Soares da Silva. - 2022.

165 p.

Orientador(a): Luis Hernan Uribe Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2022.

1. Ensino. 2. Filosofia da práxis. 3. Gramsci. 4. Metodologia. 5. Professor. I. Miranda, Luis Hernan Uribe. II. Título.

À minha mãe, Maria Soares da Silva.
Ao meu pai, João Gomes da Silva
(*in memoriam*).
À minha esposa, Valéria Gardiane.
Aos meus filhos, José Oliveira e João José
Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus Criador pela força espiritual, pelo dom da vida, não só a minha, mas as que me circundam.

Ao professor Dr. Luís Hérnan Uribe Miranda, pela orientação, sabedoria, simplicidade, o acolhimento na orientação e no grupo de estudos. Obrigado por fazer parte deste trabalho.

À minha mãe, Maria Soares da Silva, e ao meu pai, pelos ensinamentos e humildade, aos meus irmãos e minhas irmãs e cunhadas.

À minha amada esposa, Valéria Gardiane, pela cooperação, compreensão, dedicação e o incentivo. Aos meus filhos amados, José e João José, pela compreensão da ausência em momentos importantes. Agradeço minha sogra por cuidar dos meus filhos na minha ausência.

Ao programa de Pós-graduação PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão, pela acolhida e a aprendizagem. Ao nosso coordenador professor Dr. Domingos Ribeiro Mendes Junior, ao professor Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues.

Aos meus professores e professoras do mestrado, pela capacidade de ensinar de maneira simples e com genialidade. Aos meus amigos fundamentais, professor Me. Vagner Marcos que me ajudou muito com livros e orientações, ao professor Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho pela partilha do conhecimento, Francinete, Maria Rita, ao professor me. Pe. José Edilson Macêdo (*in memoriam*), e ao professor José Nilson.

A todos os participantes do Grupo de Estudos de Pesquisas de Filosofia Italiana (GEPFIT), principalmente à professora Dra. Íris Uribe.

Aos meus companheiros de turma de mestrado, Rogério, Beatriz, Francisco, Cláudia, Nivaldo, Edevaldo e Wayner.

À gestão do Centro de Ensino Nazaré Ramos, Denise Miranda, José Santana e à nova gestão, Carlene, Rosalba e Dilza Matos.

Ao quadro de docentes dos três turnos do Centro de Ensino Nazaré Ramos, principalmente às professoras de filosofia Aline e Valéria Gardiane que participaram da pesquisa.

Aos meus queridos alunos e alunas do turno vespertino que participaram da pesquisa do C. E. Nazaré Ramos e aos seus familiares pela cooperação.

Agradeço às poetisas Beth Correia, Francilene Alexandre e Joseline Gomes, ao autor e poeta J. Gomes, e às professoras Silvinha e Manoela pelas contribuições na oficina de literatura de cordel.

À CAPES pela concessão da bolsa, que contribuiu muito na realização desta pesquisa.

As ideias são grandes na medida em que são realizáveis.

Antonio Gramsci

RESUMO

A filosofia da práxis de Antonio Gramsci, no formato de literatura de cordel, é a possibilidade de inovar a nossa metodologia de filosofia em sala aula, oferecendo mais qualidade na prática docente de filosofia e favorecendo a aprendizagem dos discentes na Escola Estadual de Ensino Médio, Centro de Ensino Nazaré Ramos. A filosofia da práxis para Gramsci é constituída pela ação final, que traz no seu corpo a inseparabilidade entre a teoria e a prática, num processo de compreensão da ação, não puramente práticas, mas a teoria alicerçada na consciência da ação. Conforme Gramsci (1999), o conceito de práxis toma outra forma, características diferentes: práxis passa a ser entendida como história, como o fazer-se da própria história. Trata-se, inegavelmente, do processo que se dá com a interferência do ser humano nas condições, principalmente, na escola. Assim, o objeto de pesquisa desta dissertação é a práxis metodológica de ensino de filosofia e o objetivo geral é apresentar a filosofia da práxis de Gramsci como proposta metodológica para o ensino de filosofia. A problematização que se apresenta é: como é possível apresentar uma proposta metodológica do ensino de filosofia a partir da filosofia da práxis no Ensino Médio? O fim primordial do problema em questão é propor uma metodologia de ensino de filosofia como filosofia da práxis e emancipação social voltada para transformar a práxis dos docentes de filosofia no Ensino Médio, em especial na escola campo de pesquisa, resultante da compreensão da filosofia da práxis de Gramsci no formato de literatura de cordel. Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico, envolvendo a pesquisa-ação, entrevistas, questionários e gráficos, que permitiram ao pesquisador intervir diante do problema. Como forma de intervenção, realizou-se dois seminários temáticos para formação dos professores de filosofia e os estudantes escolhidos para a pesquisa. Os temas foram: a filosofia da práxis e os intelectuais orgânicos em Gramsci e a política local a partir da filosofia da práxis. Para produzir os cordéis, foi realizada uma oficina de filosofia em literatura de cordel a partir da filosofia da práxis gramsciana. O produto final foi confeccionado como uma cartilha dos cordéis que foram produzidos na oficina pelos poetas, poetisas, professores, professoras e estudantes. Os resultados foram analisados através dos dados dos questionários, rodas de conversas com docentes e discentes. As análises demonstraram que houve mudanças significativas na prática metodológica dos professores e nas aprendizagens dos estudantes participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Gramsci; Filosofia da práxis; Professor; Ensino; Metodologia.

ABSTRACT

Antonio Gramsci's philosophy of praxis, in the form of cordel literature, is the possibility of innovating our philosophy methodology in the classroom, offering more quality in the teaching practice of philosophy and favoring the learning of students at the State High School, Nazaré Ramos Teaching Center. The philosophy of praxis for Gramsci is constituted by the final action, which brings in its body the inseparability between theory and practice, in a process of understanding action, not purely practices, but theory grounded in the consciousness of action. According to Gramsci (1999), the concept of praxis takes another form, with different characteristics: praxis starts to be understood as history, as the making of history itself. It is, undeniably, the process that occurs with the interference of the human being in the conditions, mainly, in the school. Thus, the research object of this dissertation is the methodological praxis of philosophy teaching and the general objective is to present Gramsci's philosophy of praxis as a methodological proposal for the teaching of philosophy. The problematization that is presented is: how is it possible to present a methodological proposal for teaching philosophy from the philosophy of praxis in High School? The primary purpose of the problem in question is to propose a methodology for teaching philosophy as a philosophy of praxis and social emancipation aimed at transforming the praxis of philosophy teachers in high school, especially in the school field of research, resulting from the understanding of the philosophy of praxis. by Gramsci in the format of cordel literature. This research was developed through a qualitative study, of a bibliographic nature, involving action research, interviews, questionnaires and graphics, which allowed the researcher to intervene in the face of the problem. As a form of intervention, two thematic seminars were held to train philosophy professors and the students chosen for the research. The themes were: the philosophy of praxis and organic intellectuals in Gramsci and local politics from the philosophy of praxis. To produce the cordels, a philosophy workshop on cordel literature was held based on the philosophy of Gramscian praxis. The final product was made as a booklet of strings that were produced in the workshop by poets, professors, teachers and students. The results were analyzed through data from questionnaires, conversation circles with teachers and students. The analyzes showed that there were significant changes in the methodological practice of teachers and in the learning of students participating in the research.

Keywords: Gramsci; Philosophy of praxis; Teacher; Teaching; Methodology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Frente da escola C. E. Nazaré Ramos.....	60
FIGURA 2 – Quadro de docentes do C. E. Nazaré Ramos.....	64

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – População gonzaguense.....	58
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Evolução do IDEB, anos iniciais do município de São Luís Gonzaga.....	58
GRÁFICO 2 –	Evolução do IDEB anos finais, município de São Luís Gonzaga.....	59
GRÁFICO 3 –	IDEB da escola C. E. Nazaré Ramos de 2019.....	61
GRÁFICO 4 –	Gêneros dos docentes.....	62
GRÁFICO 5 –	Idade dos docentes.....	63
GRÁFICO 6 –	Idade dos docentes por gênero.....	64
GRÁFICO 7 –	Ano de docência no Ensino Médio.....	65
GRÁFICO 8 –	Porcentagem de professores participante da pesquisa.....	66
GRÁFICO 9 –	Porcentagem de professores graduados.....	66
GRÁFICO 10 –	Tempo de docência.....	67
GRÁFICO 11 –	Trabalha em quantas escolas.....	67
GRÁFICO 12 –	Participação em formação continuada.....	68
GRÁFICO 13 –	Utilização de conhecimento adquiridos em formação contínua.....	69
GRÁFICO 14 –	Planejamento de aula.....	69
GRÁFICO 15 –	Dificuldades em sala de aula.....	70
GRÁFICO 16 –	Metodologia usada em sala de aula.....	70
GRÁFICO 17 –	Participação dos estudantes na aula.....	71
GRÁFICO 18 –	Compreensões dos conteúdos pelos alunos.....	72
GRÁFICO 19 –	Conhecimento de Gramsci.....	72
GRÁFICO 20 –	Conhecimento da filosofia da práxis em Gramsci.....	73
GRÁFICO 21 –	Conhecimento da literatura de Cordel.....	73
GRÁFICO 22 –	Já usou cordel em sala de aula.....	74
GRÁFICO 23 –	Mistura a filosofia da práxis com literatura de Cordel.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	14
1 FILOSOFIA DA PRÁXIS EM ANTONIO GRAMSCI	18
1.1 Contextualização: vida e obra de Antonio Gramsci	18
1.2 O Conceito de Práxis em Geral	20
1.3 O Conceito de Filosofia da Práxis em Gramsci	22
1.4 O Conceito de Dialética	26
1.5 Os Intelectuais Orgânicos e a Educação.....	28
1.6 Filosofia da Práxis para elevação cultural	36
1.7 Conclusão Prévia	39
CAPÍTULO II.....	41
2 O ENSINO DE FILOSOFIA.....	41
2.1 O Ensino de Filosofia no Brasil	41
2.2 O Conceito de Filosofia e Cidadania	49
2.3 Conclusão Prévia	55
CAPÍTULO III.....	57
3 FAZER A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	57
3.1 Contextos da Pesquisa.....	57
3.2 Implementação da Pesquisa	78
3.2.1 Literatura de Cordel.....	79
3.2.2 A Literatura de Cordel (ou de folhetos) no Brasil	84
3.2.3 Descrição do produto	88
3.3 Resultados da Pesquisa	89
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	105
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

A Filosofia da Práxis de Antonio Gramsci é fundamental para se pensar, refletir e colocar em prática na educação, principalmente, no contexto educacional do Ensino Médio, no que diz respeito à práxis do professor de filosofia em sala de aula.

A prática docente tem que ser crítica e progressista, não pode prescindir do movimento dialético entre o pensamento e a ação sobre o fazer. Dessa feita, o contexto teórico, formador, não pode e nem deve transformar-se numa realidade puramente prática. A relação dialética entre teoria e prática requer, incondicionalmente, vivência. Nessa conjuntura, o filósofo italiano Antonio Gramsci reúne a dialética da filosofia da práxis, da prática política do docente. Dessa forma, a escola para o filósofo sardo é um lugar propício à transformação como elevação intelectual da massa. O professor comprometido com a transformação social necessita buscar novos conhecimentos, novas metodologias, não fugindo de tal realidade, precisa estimular e facilitar o preparo científico e técnico do aluno para sensibilizá-lo para a política no lugar em que vive.

Conforme Gramsci (1999), o conceito de práxis toma outra forma, características diferentes: práxis passa a ser entendida como história, como o fazer-se da própria história. Trata-se, inegavelmente, de um processo que se dá com a interferência do ser humano nas condições ambientais, para alcance dos seus propósitos e necessidades. Seria um erro, porém, atribuir a Gramsci a negação da história. Assim, a práxis que permanece como uma atividade humana racional é fundamental. Sob essa ótica, ganha particular relevância um elemento novo introduzido na relação que medeia a ação do homem em sua atividade transformadora, isto é, a luta de classes.

O que é práxis? A práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e pela reflexão, ou seja, constitui uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação consiste, intrinsicamente, numa dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. No entanto, a ação consciente, puramente ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma determinada teoria e tem consciência de tal orientação. Nesse sentido, o escopo desta pesquisa é verificar a práxis do professor de filosofia, em sala de aula, a partir da categoria, filosofia da práxis de Antonio Gramsci.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como temática: “Fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia em Gramsci”. Assim, tem como objeto de estudo a prática metodológica de ensino de filosofia. O objetivo geral é apresentar a filosofia da práxis de Gramsci como proposta metodológica para o ensino de filosofia. Desse modo, o problema que se manifesta é: como é possível apresentar uma proposta metodológica para o ensino de filosofia no Ensino Médio? A intenção é usar a filosofia da práxis de Antonio Gramsci em formato de literatura de cordel, como método que auxilie o professor de filosofia na sua prática em sala de aula, no Centro de Ensino Nazaré Ramos, na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Desse modo, é fundamental que o ensino de filosofia, como filosofia da práxis, faça-se presente na vida do professor de filosofia que propõe assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a práxis como ponto de partida e de chegada. Não se trata de pensar o fato, mas, sim, de revolucioná-lo, uma vez que os produtos da consciência têm de materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Ademais, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, a qual tem resultado uma transformação real dele, a atividade teórica apenas transforma a consciência dos fatos, as ideias sobre as coisas, porém, não as próprias coisas. Todavia, essa transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para operar teoricamente um processo prático.

Pode-se dizer que a filosofia da práxis como prática docente favorece uma integração entre professores e alunos. Nesse contexto, para Sabóia (2014), a filosofia da práxis no Ensino Médio contribui para uma compreensão e intervenção de mundo, local, principalmente, em sala de aula. O mais preocupante, contudo, é constatar que alguns docentes de filosofia sem essa formação da filosofia da práxis não conseguem ter conhecimento sobre a política, ou seja, conhecimento de uma dada realidade para transformá-la, a partir de uma visão gramsciana. De tal modo, Gramsci acentua que o sentido de filosofia da práxis está na transformação revolucionária, na intervenção do sujeito sobre a realidade.

A ideia desta pesquisa surgiu a partir das inquietações em sala de aula, na procura de uma metodologia de ensino que alargasse a compreensão dos estudantes dos conteúdos de filosofia, na escola de Ensino Médio, Centro de Ensino Nazaré Ramos. Essas inquietações permeiam a busca permanente por uma forma mais

efetiva de trabalhar ou aproximar a teoria da prática, fazendo acontecer o ensino de filosofia como práxis filosófica.

A partir dos dados do Questionário I, aplicado com os professores de filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos, foi exposto que a metodologia usada em sala de aula pelos docentes de filosofia não alcança a aprendizagem significativa dos estudantes. Dessa forma, a proposta aqui trazida ao problema é apresentar a filosofia da práxis de Gramsci como possibilidade dessa metodologia.

Além disso, o estudo sobre o ensino de filosofia como práxis filosófica é de grande relevância, pois permitirá problematizar a interface entre o ensino de filosofia e a práxis filosófica a partir da categoria filosofia da práxis de Antonio Gramsci.

A compreensão apresentada na presente pesquisa, a partir dos conceitos de Gramsci, é que os professores de filosofia são intelectuais orgânicos transformadores, cabendo-lhes a tarefa de questionar as condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu trabalho, desempenhando esse papel de modo reflexivo e crítico, na práxis filosófica, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos ativos, empenhados em lutar por mudanças sociais e de uma emancipação social dos estudantes do Ensino Médio.

Esta pesquisa foi desenvolvida na escola estadual acima citada, por meio de um estudo qualitativo, bibliográfico, com coletas de dados através de entrevistas e questionários envolvendo a pesquisa-ação, que é uma forma de trabalho em que permite ao pesquisador intervir diante de um problema. A pesquisa-ação exige a participação ativa do pesquisador e resulta na resolução de um problema efetivo identificado, através da ação, visando buscar essa aproximação entre teoria e prática do professor de filosofia em direção dessa dialética. Esse horizonte conceitual designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É uma compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas.

A presente dissertação é composta por três capítulos e contém a seguinte estrutura: o primeiro capítulo aborda as definições de práxis fundamentada nos escritos carcerários do filósofo italiano sardo, Antonio Gramsci, até chegar à conceituação de filosofia da práxis de Gramsci. O segundo capítulo é uma reflexão sobre o ensino de filosofia e a prática docente, envolvendo conceitos e mencionando

a importância desse ensino no processo da cidadania. O terceiro capítulo evidencia a intervenção, fazendo-a efetivamente acontecer, apresenta estratégias metodológicas a partir da práxis gramsciana para tentar resolver o problema da pesquisa, usando a literatura de cordel nas oficinas de intervenção.

Assim, a metodologia foi aplicada e desenvolvida com as participações de quatro docentes de filosofia; vinte estudantes das turmas de terceira série do Ensino Médio, do turno vespertino, previamente selecionadas através de um questionário elaborado pelo pesquisador; três poetas e poetisas; e duas professoras de língua portuguesa, para realizar a oficina sobre uso da literatura de cordel a partir da filosofia da práxis, ou seja, o uso do gênero literário cordel na política local.

Portanto, a intervenção ocorreu através do uso da filosofia da práxis com os professores e alunos no formato de poesias de cordel. Os resultados foram obtidos através de rodas de conversas, com perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador com os professores e os alunos participantes da pesquisa. Após a seleção dos poemas produzidos pelas poetisas gonzaguenses, o professor e as professoras de filosofia e os alunos foram confeccionado uma cartilha de literatura de cordel e, por fim, foram apresentados os resultados alcançados.

CAPÍTULO I

1 FILOSOFIA DA PRÁXIS EM ANTONIO GRAMSCI

1.1 Contextualização: vida e obra de Antonio Gramsci

No percurso deste trabalho, teremos um filósofo fundamentação teórica, principalmente os escritos dos cárceres de Antonio Gramsci. Nascido na Sardenha, uma pequena ilha situada a oeste da parte continental italiana, no mar Tirreno, que, nesse período, sofria discriminação e exploração por parte de italianos continentais. Ali, na cidade de Ales, perto de Oristano, no dia 22 de janeiro de 1891, nascia o pequeno Antonio Gramsci, filho de uma família burguesa – o pai, Francesco, foi Diretor no Departamento de Impostos. Condenado por peculato e extorsão, Francesco foi preso, o que levou a família à miséria.

A mãe, Giuseppina, sustentava com serviços caseiros os sete filhos, dos quais Antonio era o quarto. Ao sair da prisão, Francesco não encontrava trabalho, até que conseguiu reaver o posto antigo. Por ser uma criança de saúde fragilizada, Antonio gozava de alguns privilégios entre os irmãos, uma vez que aos quatro anos de idade, chegara perto da morte. Aos sete, já era um leitor competente. Com apenas onze anos, teve que assumir uma grande responsabilidade, um trabalho de dez horas diárias, o que, para sua grande mágoa, o impediu, por um bom tempo, dois anos, de ir à escola como outras crianças. Entretanto, sua família compreendeu seu amor e dedicação pelos estudos e decidiu que Antonio deveria ter a chance de estudar e contribuíram para que isso acontecesse.

Assim, tratou, não sem dificuldades, mas como compromisso, de sustentar sua escolaridade. O liceu (Ensino Médio) foi feito em Cagliari. Em 1911, foi embora de sua cidade natal, para ir estudar na Universidade de Turim, no norte da Itália, na área de Letras, mas, não chegou a concluir. Filiou-se ao partido Socialista em 1913. Manteve-se com bolsas de estudo e dando aulas particulares. Em 1915, portanto, no contexto da primeira guerra mundial, tornou-se redator do *Avanti!* – jornal cotidiano do Partido Socialista –, escrevendo na coluna chamada *Sotto la Mole* (sob a mole), na qual Antonio escrevia cerca de um artigo por dia.

Em 1º de maio de 1919, foi publicado o primeiro número da revista *L'Ordine Nuovo* (A Nova Ordem), criada por Gramsci, Tasca, Togliatti e Terracini, que trazia, ao lado do título, as palavras de ordem: “*Istruí-vos, porque precisamos de vossa*

inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força”.

No final de 1919 e início de 1920, o movimento operário italiano se fez presente na cena política com greves e manifestações que culminaram, em agosto, na ocupação das fábricas. Gramsci, nas páginas de *L'Ordine Nuovo*, incentivava o movimento operário, entendendo que ele se constituiria na primeira fase da revolução. Tal expectativa, entretanto, foi frustrada pelas estratégias utilizadas pelos patrões e pela falta de coesão da classe operária em outras regiões fora de Turim.

Em janeiro de 1921, Antonio participou do grupo que criou o Partido Comunista Italiano, candidatando-se, em seguida, a deputado pela província de Turim, mas não conseguiu eleger-se. Em 1922, viajou a Moscou para participar de uma conferência da Internacional Comunista, quando conheceu Júlia Schucht, que viria a ser sua esposa. Em dezembro de 1923, foi transferido para Viena. Nas eleições de 1924, Antonio foi eleito deputado, retornando à Itália logo depois. Nesse ano, em janeiro morre Lênin, o que deixou Gramsci muito abalado. Em junho ocorreu o delito Matteotti, gerando uma crise política. Gramsci, por ser deputado, participou das reuniões do grupo oposicionista, conhecido como “Aventino”, que abandonara o Parlamento e se reunia à parte.

Contudo, em Moscou Júlia dava à luz a seu primeiro filho e Antonio foi nomeado secretário-geral do PCI. Só em 1925 pôde conhecer seu filho, chamado Délío, quando da vinda de Júlia para Roma, onde morou com as irmãs Tatiana e Genia. Em 1926, Júlia, grávida novamente, retornou a Moscou, onde nasceu Giuliano, o filho que Gramsci não conheceu. Nesse ano, ele escreveu, em nome do *ufficio político* do partido, uma carta ao Comitê Central do Partido Comunista Soviético, chamando a atenção para alguns problemas que ele estava percebendo na condução do processo revolucionário, carta essa que foi retida por Togliatti, o que causou atritos entre eles.

Ainda em outubro desse ano, Gramsci escreveu um texto que intitulou: “Notas sobre o problema meridional e sobre a posição nos seus confrontos dos comunistas, dos socialistas e dos democráticos”, mas que foi publicado como: “Alguns temas da questão meridional”. Esse texto ficou incompleto e foi o último escrito de Antonio, em liberdade, pois, em 08 de novembro foi preso, apesar da imunidade parlamentar, e conduzido ao cárcere Regina Coeli. Em dezembro, foi levado à ilha de Ústica, onde, junto com Bordiga e outros companheiros também prisioneiros, organizou uma

escola. Recebia livros de Piero Sraffa, que acabou sendo, pela intermediação da cunhada Tatiana, um “importante interlocutor da correspondência carcerária de Gramsci” (COUTINHO, 1999, p. 65). A estada em Ústica durou perto de dois meses. Transportado de novo ao continente, chegou à prisão de San Vittore em fevereiro de 1927. Em 4 de junho de 1928, Gramsci foi condenado a 20 anos, quatro meses e cinco dias de reclusão.

Uma carta enviada por sua irmã a Mussolini, relatando seu precário estado de saúde, fez com que fosse examinado por um médico e enviado à prisão especial de Turim, na província de Bari, onde permaneceu até 1933. Nesse ano, foi internado como prisioneiro em uma clínica de Fórmia, devido suas precárias condições físicas. Em outubro de 1934 recebeu liberdade condicional. Em 1935, foi transferido para outra clínica, em Roma. Em abril de 1937, terminou o período da liberdade condicional e Gramsci readquiriu a liberdade. Mas, na noite de 25 de abril, sofreu um derrame cerebral e morreu dois dias depois.

No cárcere, escreveu além de muitas cartas, 33 cadernos – sendo quatro de exercícios de tradução. Esses cadernos foram guardados por sua cunhada, numerados e entregues a Togliatti.

1.2 O Conceito de Práxis em Geral

O termo práxis foi usado por diversos autores, em épocas, contextos e significados diferentes. Isso significa a importância desse termo, principalmente, nos campos filosóficos e educacionais.

Vázquez (1977), em seu livro *Filosofia da Práxis*, define o conceito de práxis como algo que se refere a execução, a atividade, ao ponto crucial, ao ápice de um dado momento. Como bem nos assegura o autor, pode-se dizer que práxis é uma atividade consciente e transformadora. Nesse contexto, fica claro que a atividade como práxis exerce uma transformação social. Contudo, nem toda atividade é práxis, mas toda práxis é uma atividade. Não é exagero afirmar que em todo esse processo, ocorrem implicações objetivas e subjetivas.

Para Bottomore (1988, p. 460), segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, práxis significa execução, atuação; e para o filósofo Karl Marx significa uma ação livre, absoluta, criadora e engenhosa, por meio da qual o humano cria, institui, forja, modifica (ou aceita) seus meios e acontecimentos; uma ação essencialmente

humana, deixando de fora os seus instintos, que transforma os seres humanos diferentes de todas as outras espécies. Portanto, o homem deve ser apregoado como ser da realização da práxis:

Práxis em geral permite seu uso em diversos contextos, escritora contemporânea, Fay Weldon, que usou “Práxis” como nome para a heroína de um romance, dá a seguinte explicação: “Práxis, significa ponto crucial, culminação, ação, orgasmo; há quem diga que significa a própria deusa.” A palavra foi usada na filosofia grega antiga, especialmente por Platão, mas sua verdadeira história filosófica começa com Aristóteles, que procurou dar-lhe um significado mais preciso. Assim, embora por vezes empregue a forma plural (praxeis) para descrever as atividades vitais dos animais e mesmo os movimentos das estrelas, Aristóteles insiste em que, num sentido rigoroso, o termo só deveria ser aplicado aos seres humanos (BOTTOMORE, 1988, p. 460).

Como se pode verificar nessa citação, a práxis é aplicada essencialmente, em relação aos seres humanos, no contexto social, econômico, embora a escritora cite práxis para denominar uma heroína. Desse modo, percebe-se a grande relevância do termo. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para desvendar as contradições existentes na sociedade. O termo práxis tem alguns significados, porém, precisamos fixar como transformação da realidade, algo que vai desempenhar uma nova postura para alcançar determinado objetivo, uma finalidade geral, como uma ferramenta motivadora da ação consciente. Cita-se, como exemplo, conhecer a si mesmo e o mundo.

Ainda para Bottomore (1988, p. 460):

A práxis deve ser considerada apenas como uma das três atividades básicas do homem (as outras duas são a *theoria* e a *poiesis*). A sugestão é feita no contexto de uma divisão das ciências ou do conhecimento, de acordo com a qual há três tipos básicos de conhecimento, o teórico, o prático e da *poiesis* (o “produtivo”), que se distinguem pela sua finalidade ou objetivo: para o conhecimento teórico, o objetivo é a verdade; para conhecimento da *poiesis*, a produção de alguma coisa, e, para o conhecimento prático, a própria ação. Este último é, por sua vez, subdividido em econômico, ético e político. Nesse sentido, Práxis em geral permite várias interpretações, porém todas elas são ligadas a ação.

Logo, é importante compreender a sua denominação no contexto voltado para o social e econômico, a fim de desvendar as realidades presentes na sociedade. Nesse sentido, em geral como algo complexo e necessário para a transformação humana e da sociedade. Ou seja, tirar o véu das ideologias dominantes que escravizam a humanidade.

1.3 O Conceito de Filosofia da Práxis em Gramsci

O conceito de práxis em Gramsci não se baseia no argumento no qual, quando não há uma análise crítica do conhecimento e da filosofia, a concepção de homem e de mundo, construída historicamente é impregnada de fatos passados, concepções religiosas, culturais, folclóricas, ou seja, não há uma construção homogênea dos fatos sociais e políticos, estes são desagregados e dissociados, corroborando na manifestação de visões de mundo de cunho individualista, a-históricos e acríticos. Em relação a essa questão, Gramsci (1999, p. 94) afirma:

[...] Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressiva, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

Esses elementos forjam no indivíduo a construção de concepções, que os impedem de questionar a realidade posta, já que essa compreensão de mundo é constituída de diversas maneiras e formada, ainda, por componentes que fazem parte da sua visão de mundo. Gramsci, então, enfatiza que é necessário superar a forma fragmentada e desorganizada do pensamento do proletariado para que se inicie um movimento rumo à transformação social. Esse processo denominado pelo autor “filosofia da práxis” caracteriza-se “como uma teoria da organização e da ação política, a qual se apresenta, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo intelectual existente)” (GRAMSCI, 1995).

Além disso, para o intelectual italiano:

[...] um grupo social, que tem sua própria concepção de mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico –, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual uma concepção que não é a sua (GRAMSCI, 1999, p. 97).

Nesse sentido, pode-se dizer que a classe hegemônica e dirigente, ao disseminar as ideologias que preconizam as concepções de homem e de mundo das

classes subalternas, utilizando-se dos organismos da estrutura ideológica, tais como a escola e a família, procura garantir que tais concepções se estruturam de forma desagregada, descontínua e ocasional, fragilizando de modo expressivo qualquer tentativa de transformação ou de mudanças, que contrariem o que é difundido propositalmente pela burguesia, forjando, assim, a construção e sedimentação de consciências alienadas e passivas.

Uma concepção muito difundida é a de que a filosofia da práxis é uma pura filosofia, a ciência da dialética, e as outras partes são a economia e a política; daí se afirmar que a doutrina é formada por três partes constitutivas, que são ao mesmo tempo o coroamento e a superação do mais elevado nível que, por volta de 1848, tinha atingido a ciência das nações mais desenvolvidas da Europa: a filosofia clássica alemã, a economia clássica inglesa e a atividade e a ciência política francesa (GRAMSCI, 1999, p. 165).

A filosofia da práxis, entendida para além da interpretação carcerária, encerra em si o germe desse processo emancipatório que tem origem no momento em que se reconhece que a filosofia e o filosofar não são privilégios de um grupo de especialistas. Por isso, que a filosofia da práxis não é isolada da história, mas assimilada à historicidade:

[...] A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da “filologia” como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história [...] (GRAMSCI, 1999, p. 146).

Nessa perspectiva, Gramsci entende que a historicidade da filosofia da práxis está vinculada a existência de diferentes elaborações do marxismo cuja iniciativa de simplificá-la para que fosse melhor assimilada pelas camadas subalternas, sem grande esforço intelectual, contribuíram para torná-la uma doutrina esvaziada de natureza filosófica. Foi Gramsci quem caracterizou esse movimento de redução do materialismo histórico em materialismo dialético.

Uma das razões, talvez a predominante, da redução do materialismo histórico ao metafísico tradicional deve ser buscada no fato de que o materialismo histórico não podia deixar de ser uma fase predominantemente crítica e polêmica da filosofia, enquanto se tinha necessidade de um sistema já completo e perfeito [...] (GRAMSCI, 1999, p. 128).

Gramsci pensava a filosofia da práxis a partir de uma lógica dialética, e isso o fazia perceber que o desenvolvimento da filosofia da práxis requeria certos estágios, sendo o primeiro a atitude polêmica e crítica. Nesse sentido, a concepção de filosofia da práxis, ao mesmo tempo em que retoma o pensamento de Marx, inaugura uma nova forma de conceber o marxismo, cujo termo impregnado de mecanicismo e de uma carga metafísica não atendia as necessidades de uma filosofia em formação. Para Gramsci, no Caderno 11,

[...] a filosofia da práxis nasceu sob a forma de aforismos e de critérios práticos por um mero acaso, a saber, porque o seu fundador dedicou sistematicamente as suas forças intelectuais a outros problemas, notadamente econômicos; nestes critérios práticos e nestes aforismos, contudo, está implícita toda uma concepção do mundo, uma filosofia. (GRAMSCI, 1999 p. 150).

O caminho apontado por Gramsci para a elaboração da filosofia da práxis remete novamente à historicidade, na medida em que defende que ela só se realiza no estudo concreto da história passada e da atividade presente de criação da história atual. Para compreender esse processo, é necessário considerar que a práxis para Gramsci tem outro significado, dado que leva em consideração a história, a política e a moral. Assim, julga-se pertinente trazer à tona o conceito de ação e o conceito de práxis numa perspectiva gramsciana.

[...] como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa (GRAMSCI, 1999, p. 143).

Quando o termo filosofia da práxis aparece pela primeira vez nessa construção teórica no Caderno 11, é possível identificar que, embora seja possível tomá-lo como substituição do termo marxismo, ele não aparece mais apenas como simbolismo, ele aparece relacionado à elaboração de uma concepção dilatada de filosofia que, orgânica à vida prática, deve ser difundida entre os simples e não restrita apenas aos grupos de intelectuais especializados. Além disso, a práxis é uma ação humana.

De tal modo, pode-se conceituar ação não só no sentido humano como sendo intrínseco ao homem, mas toda ação existente oriunda de um agente transmissor.

Esse agente de transmissão pode ser um ente natural ou não. Então, é preciso assumir o significado de que nem toda ação é práxis, isto é, que nem toda a ação é sinônima de práxis. Certamente, a ação consiste em movimentos existentes de toda natureza, mas para que seja práxis é necessário um objetivo, ou seja, uma finalidade humana. Segundo Karl Marx, a ação humana tem particularidades diferentes, específicas em relação à ação de um animal. Vejamos o que ele afirma em sua obra *O Capital*:

O homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Esse se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencente a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Nesse trecho, Marx esclarece que a ação humana transforma a natureza e a si mesma. Essa ação é consciente e age por um propósito, no qual o homem exerce essa mudança através do domínio da natureza, no uso necessário de determinadas ferramentas.

Desse modo, pode-se dizer que, para Kosik, a práxis do senso comum para uma práxis revolucionária seria:

o impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado igualmente espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes imatura. Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma), porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria o “pensamento comum”. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade (KOSIK, 1976, p. 15).

A saída do processo mecanizado e fixo, petrificado como algo natural se dá no aprofundamento dialético, na quebra desse paradigma. Uma forma de romper o que é construído, incutido como algo natural, sendo meras aparências, é desvendar o mundo real, que pode ser efetivado através do pensamento crítico, ou seja, da

dialética. Gramsci critica toda forma de rebaixamento, pois toda e qualquer mutilação não separa o ser do pensar, essa práxis é um projeto alicerçado na história, na realidade para a construção de um novo mundo, no qual a massa trabalhadora não será submissa à classe dominante.

A seu ver, a práxis deve buscar as transformações sociais, políticas, morais e educacionais e, para tal, é necessário um grande processo de elevação cultural da massa. O que importa, portanto, é modificar as estruturas sociais existentes e construir uma nova cultura e um novo processo educativo, não usando a força, mas o efetivo consenso. Essa, porém, é uma tarefa árdua, mas necessária para se chegar à transformação. Vê-se, pois, que a práxis tem que ser transformadora, consciente que vai além da práxis fundamentada por Marx. Na perspectiva de Gramsci, a práxis não é algo ocioso, mas um trabalho efetivo, uma ação positiva do homem, assim como é consciência positiva, humana. A práxis é o momento da emancipação humana e social, momento efetivo e necessário para a formação, através da prática social, de uma nova concepção do mundo mais unitária e autônoma em todos os aspectos de sua existência.

Nesse sentido, a práxis, enquanto ação fundamental de produção humana, compreende uma prática social inserida na relação de teoria e prática, pois mostra uma forma de diferenciar a ação humana consciente e crítica dos atos de um ser humano prático, alienado. Por essa razão, tem particular relevância quando se trata de uma práxis gramsciana pelo fato da superação das contradições constitutivas das realidades dominantes e da forma de um princípio explicativo do real. Partindo da ideia de que o homem vive uma falsa consciência, que mascara a realidade social. Não se trata de uma consciência qualquer, e sim de uma ideologia que constituirá o real. Essa transformação tão almejada tem uma finalidade e se insere um contexto histórico. Infere-se, pois, que a dialética deve desvelar as contradições existentes nas classes sociais.

1.4 O Conceito de Dialética

Na filosofia moderna, pensadores como Hegel, Karl Marx, Engels e, posteriormente, Gramsci, retomam o conceito de dialética para além das referências da Filosofia Antiga, ou seja, na História e das perspectivas de diferentes autores. Embora vários estudos tenham abordado sobre a dialética numa concepção de devir,

unidade e multiplicidade como pensou Heráclito até a concepção marxista e neomarxista e o simples dialogar, este estudo se concentra em formular questões fundamentais numa dialética marxista e gramsciana, com atenção para as mudanças e visões no decorrer da história. Neste percurso, um fundamento explicativo gramsciano é o que a dialética é usada como identidade, ou seja, um pertencimento da relação entre teoria e prática:

Se o problema de identificar teoria e prática se coloca, isto se dá no sentido de construir, sobre uma determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, ou seja, potenciando-a ao máximo; ou, dada certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para a sua realização (GRAMSCI, 1999, p. 260).

Gramsci afirma que a constatação entre teoria e prática é um ato crítico, através do qual a prática é concebida em termos racionais e necessários e a teoria de modo realista e racional. Segundo Gramsci (1999), a dialética só pode ser entendida como entrelaçada com a filosofia da práxis, uma forma revolucionária no seu pensamento. Essa concepção fundamenta-se na natureza e na realidade histórica a partir da contradição, haja vista que a dialética é uma ferramenta necessária para compreender e superar as contradições existentes na realidade social. No Caderno 10 dos Cárceres, Gramsci afirma que no devir é identificável como avanço no atingível e histórico, não numa simples alteração:

Pode-se distinguir a ideia de progresso daquela de devir? Não me parece. Elas estão claramente associadas, como política (França), como filosofia (na Alemanha, depois desenvolvida na Itália). No “devir” se buscou salvar o que há de mais concreto no “progresso”, o movimento e aliás o movimento dialético (portanto também um aprofundamento, já que o progresso está ligado à concepção vulgar de evolução (GRAMSCI, 1977 p. 404).

Para Gramsci a dialética e a transformação estão entrelaçadas com elementos ou espaços de regressão no sentido amplo. Por sua vez, Konder (1998, p. 46) afirma que a dialética facilita pensar as contradições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação:

Dialética permite como bem observa Carlos Nelson Coutinho, a dialética “[...] não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes [a diferença entre elas]

como a união entre elas [...] se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade].”

Como se pode verificar nessa citação, a dialética é aplicada na realidade social, filosofia da práxis. Tal aplicação pode ser utilizada para desvendar as contradições existentes na sociedade. Dentro do contexto histórico, buscando compreender a relação entre a teoria e a prática, na compreensão das contradições existentes com aplicação do método aos problemas da interpretação histórica, econômica e política. Cita-se, como exemplo, entender a classe social que você pertence.

Ainda para Konder (1981, p. 143):

A função e o significado da dialética só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da práxis for concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento na medida em que supera (e, superando, inclui em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais, expressões das velhas sociedades. Nesse sentido, Dialética permite superação de antigos modelos existentes na sociedade, com a inclusão de elementos que irão favorecer a vida.

Logo, é importante compreender que não é uma filosofia secundária e sim uma filosofia da práxis original. Será exemplificada neste estudo a dialética como necessária à classe operária, pois essa dialética agora com Gramsci chega a outro patamar, uma filosofia da práxis. Igualmente, devemos contar com os intelectuais orgânicos das classes inferiores na educação, em sala de aula, para alavancar as mudanças almejadas no percurso histórico da subalternidade.

1.5 Os Intelectuais Orgânicos e a Educação

O termo intelectual deriva do latim *intellectualis*, essa expressão do intelecto, remete à inteligência, ou alguém que vive da sua intelectualidade. No entanto, a concepção de Gramsci, geralmente mal compreendida, abrange não só a política, mas também a hegemonia de um determinado país, referindo-se exclusivamente aos intelectuais orgânicos. Esse intelectual não é aquele que possui poderes extraordinários, um superdotado do intelecto, mas aquele que, na sociedade, tem como função social a responsabilidade de produzir conhecimento, e/ou inspirar, sugerir, introduzir conhecimento. Dessa forma, a produção de conhecimento irá

envolver a educação, ou seja, a escola, como lugar crucial para o desenvolvimento desses intelectuais e contribuir para a elevação moral e cultural da classe subalterna.

Para Gramsci, existiu e existem diferentes tipos de intelectuais no percurso da história, em que duas categorias se destacam a seguir:

- 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.[...] Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. [...]
- 2) Todo grupo “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. (GRAMSCI 2010, p. 15-16).

As duas categorias apresentadas sempre existiram para garantir privilégios e manter a hegemonia. Contudo, essa estrutura continua o rompimento dessa cadeia de dirigentes só poderá romper com a ascensão da classe dirigida. Em todo esse processo, ocorreu a hegemonia de uma classe sobre a outra. Os primeiros intelectuais que Gramsci apresenta são os “orgânicos”, diferentes dos intelectuais tradicionais, que estavam presos no passado em um mundo agrário do Sul da Itália. São eles: o “clero”, “os funcionários”, “a casa militar”, “os acadêmicos”, voltados para assegurar os trabalhadores rurais num modelo tradicional sem sentido. Esses mesmos intelectuais viviam fora da realidade, sentiam-se superiores por ter conhecimento abstrato, isolados e ignorantes diante das lutas hegemônicas pelo poder no mundo econômico e político.

Ainda seguindo Semeraro (2006, p. 134-135), uma definição de intelectual “orgânico” a partir de uma concepção gramsciana que está inserido, dando nexos à classe a que representa e expandindo suas ideologias:

“Orgânico”, ao contrário, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados com o mundo do trabalho, com as organizações políticas e culturais mais avançadas que ao seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazerem parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam com um projeto global de sociedade e com um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas em nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder.

Assim, esse intelectual está mantendo o propósito de sua classe, do seu grupo como organizador e defensor dos interesses dessa organicidade do grupo dominante a qual pertence, como também assegurar a massa como subalterna. Esse intelectual, ao mesmo tempo que serve sua classe, também é um subalterno, pois não participa de todos os bens materiais da classe dominante.

Conforme Gramsci (1999, p. 94):

Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de um homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homem-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas [...]

O homem-massa está conformado com sua concepção de mundo, não critica a própria realidade, desliga-se totalmente da história, não percebe as contradições históricas e continua a servir uma classe dominante que está alicerçada nos intelectuais para manter a massa homogênea e domínio da elite. Essa é a visão de mundo, elaborada e imposta ao homem simples a partir da ideologia dominante, que os dominados a internalizam como algo “natural”.

Por outro lado, é essencial a tomada de consciência dos subalternos, isso porque é preciso a emancipação dos operários, e Gramsci aponta que dentre as várias formas que assumiu o processo é necessário criar uma nova cultura e um novo ato educativo contra a classe dominante; além da preocupação com a cultura e a escola no que diz respeito às ciências naturais e o ofício artesanal. Em suas reflexões, sobre a escola e a cultura, sempre percebia uma reprodução da divisão social entre dirigentes e dirigidos. Diante dessa situação, era primordial que os dominados tomassem consciência de sua realidade, portanto, consciência de classe.

Nas palavras de Jesus (2005, p. 41):

A classe subalterna, para ser hegemônica, teria que enfrentar uma sociedade cuja burguesia apresentava uma capacidade de resistência e de ataque muito sólida. A desagregação existente nas classes dirigentes burguesas não era fruto da iniciativa das classes operárias, mas decorrência de causas “mecânicas” que as forças contrárias não aproveitam. Pela análise de Gramsci, a classe operária se apresentava incapaz de conhecer sua função histórica por lhe faltar uma consciência clara de sua responsabilidade.

Ressalta-se, pois, a importância do partido e da escola para Gramsci como instrumento de formação para a classe dominada. Jesus (2005) afirma que os Cadernos dos Cárceres manifestam a ligação hegemônica, num aspecto integral, como “fundamento de uma ciência da educação do homem”. Nesse sentido, o ato educativo é necessário para o desenvolvimento da consciência e da personalidade. Para Gramsci, a escola é um instrumento fundamental na construção da consciência coletiva e individual, uma ferramenta significativa para a educação. Assim, a configuração educativa assegura e condiciona a importância humana nas relações sociais.

Portanto, a relação pedagógica é orgânica à relação hegemônica, ou seja, toda ligação hegemônica é uma ligação pedagógica. Dito de outro modo, uma escola para preparar o novo intelectual orgânico para a sociedade socialista, pois a escola tem o papel fundamental na formação do ser humano:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A escola nesse molde desempenha um papel preponderante na sociedade, principalmente na elevação cultural das camadas subalternas. Para o filósofo marxista, a escola não pode ser neutra, mas partidária. É preciso superar a noção de escola à serviço da dominação ou reprodução desta, é preciso buscar a libertação. A verdadeira libertação “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 93). Sem práxis, “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2013, p. 52).

Desse modo, o ato educativo, no sentido amplo, vem contribuir para o processo de reviravolta, antes mesmo de a transformação ocorrer, ao somar formação humana e luta política. Sousa Júnior (2010, p. 31) evidencia que:

A revolução é autotransformação do homem, é práxis humana, atividade finalista que intervém transformando as circunstâncias em relação com as quais o homem se constrói. Uma nova consciência só será possível se houver uma transformação do homem, e esse homem transformador, a partir do qual pode surgir a nova consciência, apenas através de um movimento prático revolucionário é que poderá emergir historicamente. Desnecessário lembrar que o homem novo e a nova consciência são interdependentes e ambos se constroem no processo educativo da práxis revolucionária.

A revolução, portanto, atua como atividade de mudança das circunstâncias e contribui para os processos formativos do homem. Daí pode-se reafirmar que o trabalho educativo que Gramsci prega colabora para o processo de transformação, uma vez que prima pelas transformações das circunstâncias opressoras e desumanizantes, na perspectiva de desenvolver, de formar, um homem não alienado.

No entanto, aparecerão dificuldades e empecilhos para a transformação, por isso Gramsci (2001, p. 53) afirma que precisaremos de um novo tipo de homem intelectual que tenha uma nova maneira de ser:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Assim, a ligação do mundo laboral e do espaço científico, da humanidade e da visão política ampla formam o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico, em Gramsci. Esses intelectuais devem sair do “chão fábrica”, ou seja, da classe subalterna, dando suporte e fortalecendo a cultura para a superação hegemônica da classe burguesa. Por conseguinte, criar uma nova hegemonia a partir de uma contra hegemonia dos subalternos numa nova civilização, nova conquista política, cultura e racionalidade. Sobre a difusão da cultura, é importante saber o que cita Gramsci no Caderno 11:

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 bases 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 verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2011, p. 95-96).

De fato, a partilha cultural, política e filosófica só tem sentidos a partir da unidade com a classe trabalhadora. Bem diferente da classe capitalista, que desde o início fortaleceu suas escolas, com educação de qualidade e uma “supremacia” cultural e política moldando a classe dirigida.

Em contrapartida, Gramsci diz:

De resto, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1999, p. 100).

Vê-se, então, a tendência dos intelectuais que não são oriundos das classes dominadas, da classe operária. É necessário que esse intelectual orgânico tenha a “paixão” pela sua classe e seja construtor fundamental dessa unidade, pois este conhece as causas e os problemas da classe à qual pertence. Pensando gramscianamente, o saber do povo deve ser valorizado, ao defender a coletividade do conhecimento e construir a função dos intelectuais ligada às brigas hegemônicas políticas dos operários. Concomitantemente, o nosso filósofo apresenta um tipo de educação, ou seja, de escola para a classe dominada:

[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Em vista disso, Gramsci demonstra a necessidade de preparar pessoas numa educação integral, que seja capaz de desenvolver diversas funções na sociedade, principalmente, como dirigente oriundo da classe popular. A seu ver, a escola única

(unitária), de formação, tem como obrigação garantir a todos, sem discriminação, a obter bens culturais e históricos. De que modo a escola unitária deveria se configurar?

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Por conseguinte, a escola unitária é um grande projeto político e tem como fundamento a necessidade de preparar os intelectuais orgânicos da classe operária e de seus aliados. Por outro lado, a formação transmitida pela classe dominante, para a classe subalterna, uma formação técnica imediata, ou seja, uma preparação apenas para o mundo do trabalho sem uma compreensão ampla e diversificada. A educação para as classes inferiores, encaminhadas pela burguesia, era apenas para o trabalho produtivo, dessa forma, não era necessário aprofundar o conhecimento e somente aprender a produzir. No entanto, a partir do projeto de Gramsci, a escola supracitada é mediata, não é uma preparação técnica para o trabalho, mas uma formação integral para uma nova classe dirigente.

Por isso, a grande reviravolta no pensamento gramsciano é compreender a escola como espaço de lutas de classes e as instituições de educação não formais, como os aparelhos privados de hegemonia que continuam se ampliando e diversificando na prática de extensões das manutenções da hegemonia dominante. Assim sendo, Gramsci amplia os tipos dos intelectuais orgânicos não como alguém sobrenatural, superdotado de poderes, mas sim aqueles que estão à frente das instituições privadas de educação informal. Por exemplo: os sindicatos, as igrejas, os partidos políticos, as organizações não governamentais, ou seja, qualquer organismo coletivo. Para além, as ações educadoras diretas ficam a cargo das escolas.

De tal modo, surge uma pergunta essencial: o que é escola para Gramsci? É um aparelho de controle especializado na instrução e na educação. A escola é um lugar responsável pela formação intelectual em diferentes níveis. Quem são os intelectuais orgânicos na realidade das nossas escolas atualmente? Aqui, é o professor o intelectual orgânico, essencialmente por sua posição em sala de aula que protagoniza o papel do intelectual orgânico.

Ressalta-se, então, a importância do filósofo-professor, intelectual orgânico da classe inferior, que tem como missão contribuir para a elevação cultural e moral da classe dirigida, principalmente no ensino básico. Por isso, a escola deve ser um organismo vivo e o filósofo-educador um mediador dessa transformação social, coletivamente, política e cultural:

[...] 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 (GRAMSCI, 2011, p. 398).

A função desse educador é modificar a concepção da classe popular e, conseqüentemente, transformar o seu meio social. Isso só pode acontecer a partir da dialética de Gramsci. Por isso, aprofunda a estreita ligação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que a filosofia, tal como a educação, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação (GRAMSCI, 1995, p. 1066). A filosofia da práxis de Gramsci remete para a busca de conhecer a sociedade em que vive esse professor agente modificador para desvendar os mecanismos de dominação da elite capitalista e formação da sociedade trabalhadora. Não podemos pensar como a igreja Católica, citada por Gramsci na manutenção de dominação dos “simples”, pois é preciso ir adiante. Perante tal cenário:

A posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1995, p. 20).

A afirmação acima tem uma finalidade coletiva, um caminho de elevação cultural e moral das camadas inferiores e seus aliados. Nesse sentido, a participação de todos nesse projeto é essencial para adentrar, comungar dos conhecimentos acumulados através da história pela humanidade. Portanto, uma sociedade socialista e justa a partir do pensamento gramsciano só acontecerá por intermédio da educação oriunda dos intelectuais orgânicos, filósofos-professores das classes subalternas e seus aliados, por meio de instrumentos da educação formal, as escolas públicas, e

não formal, a partir do consenso espontâneo da população dirigida. Em suma, a superação da hegemonia da classe dominante pela classe trabalhadora por meio da filosofia da práxis.

1.6 Filosofia da Práxis para elevação cultural

A filosofia da práxis pode ser pensada como relevante na metodologia do professor de filosofia, haja vista que é uma nova maneira de refletir acerca da realidade dos professores e dos estudantes pela criticidade da história. A filosofia da práxis é uma ferramenta ideológica de extensão da consciência da massa, na formação política e cultural, histórica e econômica na preparação dos futuros dirigentes a partir da massa popular (MONASTA, 2010, p. 30).

Essa metodologia de Gramsci sinaliza que as classes dominadas precisam se articular, para “tornarem-se dirigentes” com uma iniciativa da práxis filosófica política, gestora de pessoas autônomas e coligadas, conscientes de seus papéis na sociedade transformadora, capaz de elaborar novos Estados, diferentes dos existentes, um novo molde que garanta direitos democráticos e socializações dos poderes, tais como: econômico, político e cultural. Um emblemático problema das “filosofias imanentes” em sentido amplo foi não ter essa aproximação dos intelectuais com as classes subalternas, ou seja, a unidade entre os intelectuais e os simples (GRAMSCI, 1999, p. 99). Essa debilidade manifesta-se na questão escolar, uma vez que essas filosofias não construíram uma unidade ideológica capaz da ligação entre os de cima e os de baixo (MANACORDA, 2013, p. 294).

De que modo isso pode acontecer? O nosso filósofo responde da seguinte forma:

A organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1999, p. 100).

Nesse propósito, é de grande relevância assinalar para uma filosofia que vai transformar o senso comum. Para Gramsci, é a “Filosofia da Práxis” que permite a integralidade de homem e sociedade, favorecendo o conhecimento científico de uma dada realidade. A filosofia tem que ser levada a sério, com rigor, e conjuntamente com

a ciência. A filosofia não pode virar as costas para as ciências, pois causa seu empobrecimento. Como ressalta Manacorda: “a exigência reivindicada agora por Gramsci é, portanto, de uma retomada da cultura científica como parte integrante da cultura geral e da formação do homem novo” (MANACORDA, 2013, p. 295).

É necessário, pois, que haja um conformismo entre os indivíduos, acontecendo uma coletividade com o mesmo objetivo. O conformismo citado por Gramsci não tem o mesmo sentido do senso comum, mas estar em conformidade é ter um consenso, lutar por uma política capaz de sair da subalternidade para uma transformação social, ou seja, criar uma nova hegemonia a partir da classe trabalhadora.

Em primeiro lugar, precisamos fazer a diferença entre senso comum e filosofia. O senso comum é algo corriqueiro, um compartilhamento muito mais abrangente e pouco reflexivo, algo que internalizamos ao longo da vida na espontaneidade, sem profundidade e que pode ser mudado ao longo da história da pessoa. Em contrapartida, a filosofia é de uma profundidade, de uma produção individual do pensar. A saber, Gramsci estabelece essas diferenças:

Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas 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 os intelectuais) (GRAMSCI, 1999, p. 100-101).

Certamente, a filosofia, para tornar-se senso comum, necessariamente, tem que tornar-se política, ou seja, filosofia da práxis, e isso só acontecerá a partir da aproximação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas com os “simples” e seus coligados, ou seja, uma filosofia mais próxima das pessoas, em contanto com a subalternidade. Para o autor:

Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os “simples” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Quer dizer, tem que acontecer essa união entre os intelectuais e os simples para forjar uma revolução política, moral e cultural. Essa práxis apresenta um teor eminentemente político, no qual os subalternos devem se apropriar dessa filosofia

para a superação dos seus problemas sociais. Tal superação se dá na formulação de novas perspectivas políticas, econômicas e sociais, ou seja, a partir da filosofia da práxis gramsciana.

Segundo Gramsci (1999), filosofia da práxis é um mecanismo de mudança na concepção de mundo, na teoria e prática, uma nova possibilidade de transformação da classe dominada e elevação cultural, política e moral da massa. Para Monasta (2010), a filosofia da práxis gramsciana é uma nova estratégia de cunho político, de superação do senso comum existente a partir dessa nova postura das classes subalternas, sobre os aparatos da política e da cultura sobre o domínio histórico e econômico das ideias, embasando as subalternidades mais qualificadas para dirigirem a si mesmas e tornarem-se dirigentes da sociedade.

De acordo com Semeraro (2006, p. 33), a filosofia da práxis gramsciana facilita para a construção de nova hegemonia alternativa, partindo das contradições política e histórica, uma nova civilização de baixo, coletivamente superando a dominação da elite e transformando-se em dominantes:

A filosofia da práxis gramsciana permite não é “ato puro”, do pensamento, esquema gnosiológico abstrato que cria” idealisticamente as coisas e os fatos, mas “ato impuro”, atividade concreta, histórica, fundada em relações abertas, dinâmicas, dialéticas do homem com a natureza, da vontade humana com as estruturas econômicas, dos projetos políticos com as cristalizações culturais. E embora em Gramsci se encontrem elementos que tendem a reduzir a natureza a correlato passivo da práxis humana transformadora”, não há diminuição da realidade objetiva e de sua independência ontológica, mas há uma ênfase no sentido de que a natureza, a matéria, o objeto, são significados pela atividade humana.

Infere-se, portanto, que a filosofia da práxis do nosso filósofo é aplicada na sociedade, principalmente na política e na ética. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para uma transformação cultural e política, nas escolas, na economia e na formação do sujeito crítico, processo de reflexão que requer a transformação do mundo. Para refletir os problemas do dia a dia, o sujeito histórico constrói uma nova forma de explicar a realidade na qual está inserido. Nesse sentido, a filosofia da práxis é crucial e a escola é o lugar de transformação social ou de conservação, embora dependente da ideologia dominante. No entanto, com o uso dessa nova filosofia (filosofia da práxis), tendo como principais interlocutores o professor, como intelectual orgânico.

Ainda para Semeraro (2006, p. 35):

O processo de formação não acontece natural, intimista ou especulativamente, mas “através de uma luta de „hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, para se chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. Nesse sentido, Filosofia da práxis gramsciana permite alcançar o objetivo almejado pela comunidade subalterna, numa unidade orgânica na transformação cultural e política.

Gramsci defende que essa filosofia (teoria e prática de maneira orgânica) venha salvaguardar no âmbito das grandes massas a formação de verdadeiros intelectuais, de homens “simplórios” a “intelectuais”, ocorrendo, com efeito, a subelevação das classes subalternas e, conseqüentemente, o estabelecimento de nova reforma “intelectual e moral”. Para isso, cabe ao sujeito revolucionário, por meio do Partido, não

[...] se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vasta, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos [...] (GRAMSCI, 1999, p. 110).

Logo, é importante compreender que a filosofia da práxis não é neutra, mas é puramente política, e travar uma luta constante pela hegemonia, procura uma autonomia ética e política a partir das classes inferiores. Dito de outro modo, a Filosofia da práxis gramsciana é entendida como uma nova dialética, uma filosofia a partir das contradições históricas concretas da sociedade existente e superação constantemente contra a dominação do poder hegemônico na sociedade e na troca dessa hegemonia.

1.7 Conclusão Prévia

A ascensão da práxis é abordada como uma filosofia necessária para superar a forma fragmentada e desorganizada do pensamento do proletariado para que se inicie um movimento rumo à transformação social. A filosofia da práxis caracteriza-se como uma teoria da organização e da ação política, processo emancipatório que tem origem no momento em que se reconhece que a filosofia e o filosofar não são privilégio de um grupo de especialistas, mas do ser humano em geral.

Essa nova concepção da realidade necessita de uma lógica dialética, uma saída do processo mecanizado, um processo fixo, petrificado como algo natural. A quebra desse modelo acontecerá quando for rompido o que foi construído, incutido como algo natural, sendo meras aparências e desvendar o mundo real, que pode ser efetivado através do pensamento crítico, ou seja, da dialética. Assim, a filosofia da práxis está entrelaçada com a dialética, ferramenta necessária para compreender e superar as contradições existentes na sociedade.

No entanto, todo esse processo fica perdido sem a presença do intelectual orgânico, aquele intelectual que vai surgir do “chão da fábrica”. Aqui é possível parafrasear Gramsci: aquele que vai emergir de dentro das escolas públicas, ou seja, o professor, o intelectual orgânico da massa subalterna. O educador da massa vai imprimir uma mudança de consciência desses alunos, fazendo a superação a partir da filosofia da práxis.

CAPÍTULO II

2 O ENSINO DE FILOSOFIA

A introdução da Filosofia no ensino Brasileiro, desde a colônia até a contemporaneidade, viveu momentos diversos, tortuosos. Para Leite (1938), no século XVI, a Filosofia no Brasil era ensinada nos colégios e seminários católicos. A disciplina teve sua marca na presença e na ausência do currículo, a partir do século XIX. Nesse sentido, vale ressaltar a importância do ensino de Filosofia no nosso país para a sensibilização da cidadania, principalmente dos jovens estudantes do Ensino Médio.

2.1 O Ensino de Filosofia no Brasil

Pode-se dizer que o ensino de filosofia teve início no Brasil em meados do século XVI, com os jesuítas, em Salvador, tendo como principal representante o Padre Manoel da Nobrega. O método de ensino era a *Ratio Studiorum*, cujo documento sintetizou no conjunto de normas e estratégias, publicado em 1599, baseado na cultura europeia, o qual ignorava as necessidades, realidades e interesses de povos que ocupavam o território brasileiro. A *Ratio Studiorum* tratava-se de uma espécie de código pedagógico. O primeiro esboço desse documento foi em 1586 e promulgou-se como Lei Geral da Companhia de Jesus, em 1559 (AZEVEDO, 1964).

Conforme explicado acima, o ensino de filosofia caracterizava-se no período jesuítico como livresca, com conteúdos baseados no ensino aristotélico e da filosofia escolásticas, garantindo seu caráter propedêutico. O ensino de Filosofia no Brasil estava dividido: por um lado, assegurava a religião cristã, por outro, garantia a hegemonia da coroa na colônia, impedindo sua fragmentação e possíveis levantes por parte dos colonos.

Conforme Lima (2005), a concepção de ensino-aprendizagem de Filosofia marcadamente enciclopédica, de caráter autoritário e conservador, era baseada nas diretrizes da Companhia de Jesus. O autor deixa claro que essa concepção perdurou até o século XIX e, por meio da catequese, a Companhia de Jesus cristianizaria os nativos e imporia uma ordem cristã naquela ordem que consideravam irracional e primitiva.

Para Fernando de Azevedo (1964), Portugal encontrou nos jesuítas “um dos maiores e mais poderosos instrumentos de domínio espiritual e uma das vias mais seguras de penetração da cultura europeia nas culturas dos povos conquistados, mas rebeldes, das terras descobertas” (AZEVEDO, 1964, p. 503). Os jesuítas fundaram várias escolas elementares, onde os filhos dos nativos e dos colonos aprendiam a ler, escrever e contar. Por meio da instrução elementar, eles propagavam a doutrina católica, um ensino de filosofia aristotélico e tomista.

Essas escolas ensinavam a ler e escrever em peregrinação pelas aldeias e sertões, que tiveram de começar a fundamentar a sua grande política educativa e, com elas, é que se inaugurou, no Brasil e ao mesmo tempo na Europa, essa educação literária popular, de fundo religioso, organizada em consequência e sob os influxos das lutas da Reforma e da Contrarreforma, para a propagação da fé (AZEVEDO, 1964, 508).

Mas não era somente no plano da instrução elementar que os jesuítas atuavam, a grande meta era a criação de escolas superiores para a constituição “de uma elite, culta e religiosa, que realizaria os objetivos místicos e sociais de Santo Inácio” (AZEVEDO, 1964, p. 508). Dessa maneira, observa-se que os menos favorecidos não tinham uma educação de qualidade e, muito menos, uma filosofia crítica da realidade.

Podemos dizer que por ser uma educação planejada nos modelos da Escolástica, havia um imenso controle, principalmente sobre os professores de Filosofia e Teologia. Nesse contexto, fica claro que a leitura dos textos filosóficos e teológicos escolhidos para o ensino e as questões trabalhadas não suscitasse o sentimento de espírito exageradamente livre e comprometessem os dogmas católicos (LIMA, 2005).

O mais preocupante, contudo, é constatar que esse modelo era letárgico, fechado em matéria de pensamento puro e contra reformista. Tratava-se, não apenas de um mero zelo evangelizador, mas de limitar e de controlar a direção em que o pensamento deveria se mover. Os alunos recebiam o conteúdo, não havia nenhum tipo de ação e participação efetiva do sistema educacional maranhense, havia apenas a conservação, manutenção do *status quo* por parte dos colonizadores e dos missionários jesuítas. Portanto, um currículo vazio e sem perspectiva filosófica.

Além disso, o currículo deve ser um instrumento que orienta a prática em um processo de escolarização, visto que é um documento que orienta e guia a prática

educativa dentro e fora da sala de aula, pois o currículo é o sustentáculo da organização escolar. No período colonial, o currículo era fechado: a obra de Pedro Fonseca, *Comentários à Metafísica*, foi à base de *Cursus Conimbricensis*, livro adotado no ensino de Filosofia no Brasil colonial. O curso de Filosofia pautava-se na leitura dos manuais como esse citado acima. Os alunos deveriam reproduzir com exatidão os conhecimentos adquiridos por meio desses manuais, sempre com o cuidado de não se exceder ou criticar o conhecimento exposto pelos comentadores de Aristóteles e São Tomás (CAMPOS, 1978).

Nesse sentido, o Estado do Maranhão teve suas consequências. Por possuir uma história de ocupação que o diferencia de grande parte dos Estados do Brasil. Foi palco de disputas territoriais e de invasões por parte de ingleses, franceses e holandeses, sendo comumente considerada de autoria dos franceses a fundação de sua capital. Somente no início do século XVII (1616-1618), com a expulsão dos franceses, a Coroa Portuguesa começa a colonizar o Maranhão. Durante todo o período colonial e até mesmo durante o período imperial, o Estado não dispôs, segundo Dias, de “nenhuma política educacional, pois a questão da educação não preocupava o Estado” (2002, p. 40). Isso porque em uma sociedade escravista:

A sociedade não precisava de escolas para reproduzir a estrutura de classe porque esta era pouco diferenciada. De um lado, estavam os escravos que compunham a classe trabalhadora, do outro, a dos não- trabalhadores, composta basicamente pelos latifundiários e donos de engenho que tinham total controle sobre os trabalhadores. Na época, não compravam sua força de trabalho, mas, ao comprar seu corpo de escravo, detinham sua força de trabalho (DIAS, 2002, p. 41).

A educação não tinha um caráter universal e gratuito. Dessa forma, os escravizados não tinham a educação como direito garantido, ou seja, a educação para todos – gratuita – outorgada na Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824, foi fecunda apenas nos discursos políticos, isto é, na teoria, já que a distância entre o anunciado e o realizado manteve fora da escola a maioria da população.

Sendo assim, a Filosofia ensinada nas academias e colégios brasileiros, do período colonial até as décadas iniciais do século XX, salvo raras exceções, foi responsável pelo aprofundamento da diferença entre ser/pensar. Podemos perceber, conforme citado acima, que esse quadro remete à dicotomia que acarreta consequências de ordem teórica – ontológica e epistemológica – e de ordem prática

– política. O período Colonial assegurou um ensino de Filosofia como forma de preparar uma elite mandatária, hegemônica, culta e uma ideologia de uma classe de trabalhadores e escravizados subordinada aos interesses dos colonizadores e seus religiosos.

A partir do século XIX, predominou o ensino facultativo e obrigatório da Filosofia. Com o início dos cursos jurídicos no Brasil, em 1820 em São Paulo e Recife, a filosofia tornou-se obrigatória no Ensino Médio, como propedêutica, para a inserção de estudantes no ensino superior. Após o período Colonial (1500 a 1822) e Imperial (1822 a 1889) no Brasil, chegamos à República (de 1889 aos dias atuais).

Em 1915, com mais uma reforma no ensino, volta a filosofia optativa, porém, o ministro Francisco Campos, em 1932 altera e a torna obrigatória. No decorrer da história, no ano de 1942, a Reforma Capanema classifica o ensino secundário em ginásial e colegial. Este último foi dividido em científico e clássico, privilegiando a formação em humanidades. Nesse contexto, a filosofia toma mais espaço e obrigatória em um dos três anos e dois anos no curso clássico. Contudo, uma sequência de portarias diminuiu gradativamente o número de horas-aula da disciplina.

No ano de 1961 foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº 4.024, tornando, assim, a filosofia uma disciplina complementar, cabendo a cada Conselho Estadual de Educação a incorporação ou não na grade curricular. A partir de 1964 e do novo direcionamento político estabelecido com o golpe da Ditadura Militar (1964-1985), consequentemente, novas reformas no ensino brasileiro, sobretudo no Ensino Médio, resultaram em um ensino profissionalizante, ou seja, mão-de-obra para o capitalismo industrial.

Para as novas funções atribuídas a esse grau de ensino, pela burocracia orgânica que ocupava coercitivamente o poder, foi pensada e inserida na luta hegemônica entre classes uma grade curricular ampla para a parte diversificada a ser preenchida com as habilitações profissionais, ao tempo que na definição do núcleo comum obrigatório foi incluída a disciplina Educação Moral e Cívica, de tal maneira que a filosofia foi paulatinamente excluída do ensino.

Após o desaparecimento da filosofia, antes e durante a vigência da Lei 5.692/71, que implantou o ensino profissionalizante no Ensino Médio e definiu a forma como a filosofia foi utilizada pelo Estado, pelas forças dominantes que, na sua dimensão ideológica, operacionalizavam uma política educacional e, nela, um ensino de Filosofia, correspondente ao modelo econômico de base capitalista. Portanto, o

ensino de Filosofia nas escolas, anterior a 1964, tinha uma tendência “idealista populista”, em conformidade com o contexto econômico-político-social da época.

Não foi diferente no período ditatorial: a classe dominante abraça a força material dominante e também a espiritual, isto é, ideologia e hegemônica – impondo ao Ensino Médio a sua filosofia, criando uma nova consciência voltada para o mercado internacional (capital internacional). Essa filosofia pela conjuntura do período recebeu a denominação de Educação Moral e Cívica, como citado anteriormente. Assim, o Decreto-Lei 869/69 apresentou como finalidade da Educação Moral e Cívica:

Art. 2º - A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem as seguintes finalidades:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômico do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, como fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Essas finalidades constituíam a nova filosofia do sistema dominante, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), a quem caberia a implantação e manutenção da doutrina da Educação Moral e Cívica. Nesse sentido, na filosofia gramsciana, o estágio mais elaborado de ideologia é a filosofia, que tem sido a expressão cultural da classe dominante, possibilitando que influencie a concepção de mundo e a vida de todas as camadas sociais. Esse é o papel essencial da filosofia no bloco ideológico.

Ademais, percebe-se o quanto a Filosofia pode ser usada para manutenção e “subversão” do poder dominante e como ela foi praticada no autoritarismo da classe dirigente, verdadeira propiciadora do *status quo*, que não constrói na direção de uma transformação social. Ressalta-se que o Ensino Médio sofreu uma dura armadilha, a partir da lei 5.692/71 e, conseqüentemente, a Filosofia, como disciplina nela

englobada. Ora, se, disseminado por Gramsci, faz-se se uma ligação entre teoria e prática, entre filosofia e política (práxis), conhecimento e ação/prática dos homens na produção de suas existências, é que se conclui, sim, pela conveniência de adjetivar a filosofia pelo que ela é, ou seja, ponto de partida real, histórico de sociedades de classes nesta atual formação social, construída por homens concretos que filosofam na dimensão ideológica da luta (SABÓIA, 2014, p. 25).

A partir da década de 1990, com uma abertura política, intensificou-se a luta em defesa da filosofia no ensino básico. A promulgação da lei 9.394/96, em meio a um discurso de uma educação mais humanista, crítica, preparadora da cidadania, a filosofia volta a ser objeto de discussão, especialmente, mediante a possibilidade de tornar-se, de fato, uma experiência, no contexto da escola em nível médio. O debate sobre a inclusão da Filosofia no Ensino Médio tem ocorrido desde os anos 1980. Havia, naquele contexto, dois argumentos a favor do retorno da Filosofia aos currículos: a Filosofia contribuiria para a formação da consciência crítica dos estudantes e a Filosofia promoveria o diálogo entre as várias disciplinas (GALLO, 2008, p. 167-179).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, incluía em sua diretriz de que, ao final do Ensino Médio, o aluno demonstrasse “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36, § 1º, inciso III)¹. Isso, no entanto, criava uma situação contraditória, como assinala o filósofo e educador Dalton José Alves:

Primeiramente, a lei é muito genérica, vaga e imprecisa quanto à presença da Filosofia nesse nível de ensino. Fala-se que os educandos devem demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia”, mas não está claro como isto deve ocorrer concretamente. Em nenhum momento se diz que a Filosofia deve ser uma disciplina do currículo, por exemplo. O importante, parece, é trabalhar o “filosofar”. Se para isso termos ou não a disciplina Filosofia no currículo parece não importar muito. A julgar pela “letra” e o “espírito” da lei, além da Filosofia continuar como disciplina optativa no ensino médio, o que em si já é um motivo para muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina (ALVES, 2002, p. 69).

Essa contradição só poderia ser resolvida de duas maneiras: ou se trabalhariam os conteúdos de Filosofia como tema transversal no Ensino Médio, ou

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm; acesso em 10 de março de 2022.

então se faria obrigatória à introdução dessa disciplina no currículo do Ensino Médio. Assim, com a promulgação da Lei nº 11684/2008, foram incluídas como disciplinas obrigatórias a Filosofia e a Sociologia, em todas as séries do Ensino Médio. Desde então, o ensino de filosofia tem enfrentado vários desafios e obstáculos, porém, vencendo muitos. No entanto, os desafios continuam. Um grande entrave para a Filosofia na contemporaneidade é o chamado Novo Ensino Médio.

O Ensino Médio foi reformulado a partir da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos², com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Nesse sentido, a BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não constituir-se no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo e nem que precise sair.

Ademais, o fundamento legal, Lei 9.394/96, que esclarece, no que tange ao artigo 36, que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I §1º III – os conteúdos, as metodologias dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania. A Lei nº 11.684/08 altera o artigo 36 da Lei nº 9.394/96, que estabelece a inclusão da Filosofia e da Sociologia como componentes obrigatórios nos currículos do Ensino Médio; o parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 – inclusão obrigatória das disciplinas; Resolução CNE/CEB nº 04, de 16 de agosto de 2006 - altera o artigo 10 da resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio; o parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 – consulta sobre implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

² Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP.

Já a resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009, dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir de edição da Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008, p. 25). A Resolução nº 03/2018 MEC/SNE/CEB, em seu art. 11, inciso VIII, trata sobre a inclusão de Filosofia e Sociologia como estudos e práticas.

No entanto, é sabido, que a escola não está ensinando a pensar, questionar e a refletir habilidades que são princípios para a transformação e permanentes possibilidades de mudanças. As capacidades de analisar, discutir e questionar são comportamentos que desenvolvem o “pensar reflexivo”, sem o qual não pode existir um cidadão crítico e autônomo. O ensino da filosofia sugere uma concepção pedagógica fundamental na construção de saberes, cuja função educativa é desenvolver no sujeito uma atitude investigativa, mantendo o diálogo livre de coerção para uma convivência democrática, ou seja, é o preenchimento da lacuna existente entre o “Pensar” e o “Agir” (CERLETTI, 2009, p. 25).

Diante do exposto acerca do ensino de filosofia das leis que o fundamentam, ressalta-se que seu ensino torna-se indispensável, pois tem como meta e missão o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e transformador, saindo da subalternidade, que possibilite ao jovem vivenciar processos individuais e coletivos de emancipação, transformação, com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Associado a outros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, bem como orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia e da cidadania, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados.

À vista disso, o artigo 22 da LDB assinala que a educação básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Isso significa que a filosofia tem sua contribuição na cidadania desses jovens, não na totalidade, pois tem outras áreas de conhecimento que contribui.

2.2 O Conceito de Filosofia e Cidadania

A relação entre ensino de Filosofia e cidadania é essencial para que se tenha a vivência da realidade do potencial do trabalho pedagógico com essa disciplina, evitando uma visão idealista, que lhe atribui superpoderes, confiando-lhe a missão quase mágica de redimir os jovens de sua consciência supostamente ingênua e alienada, portanto, de dar fôlego e vigor à formação intelectual e cultural dos jovens do Ensino Médio. Contudo, a principal justificativa que se encontra na legislação educacional para a inclusão obrigatória da Filosofia no currículo do ensino médio é a importância a ela atribuída no preparo dos jovens para o exercício da cidadania.

A filosofia é praticada desde a antiguidade, infere-se, pois, situá-la em seu campo conceitual e prático, para além de uma ciência. Etimologicamente, filosofia vem do grego e significa amigo ou amante (*philo*) da sabedoria, do saber (*sophia*). E, se o filósofo é amigo da sabedoria, cabe-nos aqui considerar que amigo é quem deseja o bem do outro, mesmo que para isso seja necessário dizer-lhe o quanto está equivocado em determinados aspectos. Portanto, a amizade é uma relação que permite que o outro possa ter liberdade de pensamento, de questionamento, de reflexão. Assim, o praticante da filosofia não é considerado um *sophos* (sábio), no sentido de possuir amplos conhecimentos, mas um *philosophos*, por ser capaz de reconhecer a própria ignorância e dispor-se, como um amante da sabedoria, a buscar o saber (GALLO; KOHAN, 2000).

Filosofar implica uma atitude de busca do saber, do conhecimento, mas o saber que a Filosofia vislumbra não é o saber do senso comum, baseado em crença comum, na opinião popular, compreendido como juízo subjetivo, de valor efêmero. Pelo contrário, o saber que a filosofia busca fundamentar é a episteme (conhecimento da realidade das coisas), como forma de garantir a veracidade do conhecimento. A Filosofia é, segundo Gramsci (1986, p. 14), “uma ordem intelectual de natureza crítica”, pela capacidade de superar e contrapor-se ao senso comum, as ideias pré-concebidas, harmonizando-se com o “bom senso”. Assim, o aprimoramento da passagem do senso comum à consciência crítica constitui um dos fatores que justificam o conhecimento filosófico, podendo configurar-se também como uma das razões de ensinar conteúdos de filosofia na escola.

O ensino de Filosofia é impossível sem a liberdade de pensar e criticar, pois uma das premissas para o Ensino Médio passa pelo caminho de conhecer a experiência do aluno, de conhecer sua realidade social.

Nessa perspectiva, Gramsci (2001, p. 199) diz que:

No ensino de filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que provavelmente não tiveram ainda mais que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

Não há dúvida a respeito da importância do ensino de filosofia nas escolas brasileiras, nem que esta disciplina é uma fonte para a formação discente, para a formação do sujeito pensante, detentor de todos os mecanismos cognitivos, para a formulação de um processo dialético de formação de pensamento e, principalmente, para o entendimento da representatividade discente com a História da Filosofia ensinada nos colégios brasileiros. A cidadania é, e não poderia deixar de ser, um conceito historicamente construído com o apelo à emancipação dos indivíduos com fins à convivência humana mais ou menos harmoniosa em seus contextos livres e coletivamente definidos. Portanto, não se trata de uma definição estanque nem mesmo pré-determinada por força superior, mas é uma construção social e ao longo do tempo recebeu várias mudanças.

O que dizem essas leis sobre cidadania, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio em relação à cidadania? Na nossa Lei Magna, a Constituição de 1988, por sinal, também chamada de “Constituição cidadã”, em seu art. 1º, define o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem na “cidadania” um de seus fundamentos (inciso II). A lei não enuncia explicitamente o que vem a ser essa cidadania, porém, depreende-se de sua leitura que o termo é utilizado em dois sentidos: como sinônimo de nacionalidade e como condição que possibilita o exercício de direitos e deveres.

O que nos interessa aqui é o segundo momento, ou seja, dos direitos e deveres, embora o primeiro momento esteja ligado ao segundo. A Constituição

estabelece como direitos e deveres de todo cidadão: a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (Art. 5º), a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Art. 6º.), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (Art. 14), entre outros. É esse o significado que se atribui ao termo cidadania, (é exercer um direito e um dever de cidadão), ou quando o próprio texto constitucional determina, em seu art. 205, que “a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania” (prepará-los para que conheçam seus direitos e deveres, exijam o respeito aos primeiros e cumpram com responsabilidade os segundos).

A Carta Magna, porém, não esclarece de que forma a educação deve cumprir essa missão, tarefa que será reservada à legislação específica. Uma das leis específica é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na qual consta a vinculação entre educação e cidadania, que aparece logo no Art. 2º, dedicado a enunciar os princípios e fins da educação nacional. De acordo com esse 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). Note-se que a preparação para a cidadania aparece acompanhada da qualificação para o trabalho. Essas mesmas finalidades reaparecem em termos ligeiramente diversos no Art. 22, referente à educação básica (ensino fundamental e médio): “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” (BRASIL, 1996).

Há, portanto, o reconhecimento da necessidade de uma determinada formação comum, isto é, igual para todos, de responsabilidade da educação básica, sem a qual o exercício da cidadania seria impossível. No entanto, a realidade é outra: “a difusão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional; a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Gramsci confirma que isso não é de agora, mas que é necessário que haja uma escola sem divisão entre subalternos e dominantes e apresenta uma escola capaz de embutir as duas realidades: o trabalho e a intelectualidade. Assim, apresenta a escola única como

forma de superar a divisão entre dominantes e dominados (GRASMI, 2001 p. 33). Dessa forma, contribuirá para a cidadania.

Como a palavra “cidadania” é comum na legislação brasileira, é de grande significância que façamos a conceituação do termo, ainda que provisória, dada a sua complexidade. É o que se encontra na parte geral nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM:

[Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias], que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública e particular (BRASIL, 1999, p. 21).

De outro modo, trata-se de compreender a cidadania como posse e/ou exercício de direitos humanos e/ou deveres estabelecidos em lei, não como algo imutável, mas como resultado de um processo histórico, ou seja, em constante mudança e que faz parte de conquistas. Quando nos dirigimos para a parte sobre as Ciências Humanas e suas Tecnologias dos PCNEM, e mais especificamente para os Conhecimentos de Filosofia, essa noção de cidadania se desdobra em três dimensões – a estética, a ética e a política. Do ponto de vista estético, a cidadania se remete a um “modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença”. De um ponto de vista ético, “a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição”. Finalmente, do ponto de vista político:

[a] cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade e de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática (BRASIL, 2006, p. 26).

No Ensino Médio, a Filosofia se expressa por meio dos conceitos de sensibilidade, identidade autônoma e participação democrática. Portanto, não se trata de limitar a formação para a cidadania, mesmo porque esse objetivo é atribuído às outras disciplinas. Tanto assim que, em documento posterior, foi afirmado sobre a Filosofia que, além de instrumental para a cidadania, “mais amplo é, por exemplo, seu

papel no processo de formação geral dos jovens” (BRASIL, 2006. p. 26). Mesmo assim, é essencial ressaltar que a formação para a cidadania figura um importante ponto de largada na definição dos objetivos, na seleção dos conteúdos e recorte metodológico no ensino de Filosofia.

Não se trata só de acumular conhecimentos, mas de orientar “a formação do aluno não só no âmbito dos conhecimentos básicos, mas também torná-los capazes de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999, p. 15). O fim último dessa formação é, portanto, capacitar os jovens para atenderem com eficiência às atuais exigências do mercado de trabalho. Estes seriam, fundamentalmente e, de fato, os “novos parâmetros para a formação dos cidadãos”.

Em vista disso, afirma Gramsci:

Na escola atual, em função da 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, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas³.

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”.

Assim, continua Gramsci:

A multiplicação dos tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a

³ A expressão “formas chinesas” provavelmente se refere à grande distância existente entre intelectuais e povo notada por Gramsci nos países da Ásia Oriental, nos quais ela se manifesta.

conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar essa capacidade e preparação-técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações dessa tendência (GRAMSCI, 2006, p. 49-50).

Em razão disso, o currículo do Ensino Médio, segundo os PCNs, deve estar comprometido, ao mesmo tempo, com esse “novo significado do trabalho no contexto da globalização” e com o “sujeito ativo, a pessoa humana”, que precisa se aprimorar para atuar no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 1999, p. 25).

Daí a necessidade de se abandonarem os “modelos tradicionais” de ensino e substituí-los por outra concepção da educação: “A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam” (BRASIL, 1999, p. 25). Contudo, a cidadania supõe a capacidade de continuar aprendendo, para que o trabalhador se adapte às constantes mudanças ocorridas no processo produtivo e, assim, siga produzindo de forma eficiente. No caso da preparação para a cidadania, os PCNs entendem que a lei, ao considerar os conhecimentos de Filosofia necessários⁴ ao seu exercício, reconhece o “sentido histórico da atividade filosófica” e “ênfatisa a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!” (BRASIL, 1999, p. 328).

Retomando a um questionamento anterior, sobre a relação de Gramsci e a cidadania, podemos dizer que em seus cadernos o autor não aborda diretamente essa temática, no entanto, ele aponta para a superação da sociedade de classes, em que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, efetivamente abolindo o modo de produção capitalista. Para ele, a escola pode e deve cumprir esse papel na formação dos jovens das camadas subalternas.

Nessa perspectiva, para Gramsci, cidadão 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.

⁴ O termo, “necessários” é uma clara referência à antiga redação do art. 36 da LDB. Resta saber em que consiste exatamente essa “cidadania plena” e como se espera que a Filosofia contribua para desenvolvê-la nos estudantes.

Mas como ela ensina a pensar a partir desse novo movimento? Acrescenta o filósofo sardo que:

Não é relevante o fato de que este novo movimento tenha seu berço em obras filosóficas medíocres, ou, pelo menos, não em obras-primas filosóficas. O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando (ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular (GRAMSCI, 2001, p. 264).

Por conseguinte, aí está o filósofo democrático, alguém que não está preso a sua subjetividade, desligado da realidade concreta do mundo, mas um filósofo popular. Podemos chamar de professor-filósofo ou o novo intelectual orgânico, cotidianamente, na luta cultural pela transformação da “mentalidade” popular, em sala de aula, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia que conduza à superação da sociedade de classes. É no seio dessa luta que se constrói, passo a passo, uma nova cidadania que signifique de fato proporcionar a cada cidadão as condições para que venha a se tornar governante.

À vista disso, Gramsci diz:

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, 2001, p. 400).

Para tanto, o trabalho do professor-filósofo é imprescindível, pois irá ter uma batalha cotidiana para a contribuição na consolidação da cidadania. Assim, permanecerá como uma ponte entre o educando e o ambiente cultural dentro da escola. Dessa forma, é necessário que este educador utilize da metodologia da filosofia da práxis como forma de ligar a teoria com a prática para alcançar os objetivos almejados.

2.3 Conclusão Prévia

Para terminar este segundo capítulo, pode-se dizer que o ensino de filosofia no Brasil sempre viveu na “corda bamba”, para não repetir os termos obrigatório e

facultativo. Passando do Período Colonial até o Período Republicano, o ensino de filosofia sempre sofreu sérias consequências, às vezes conservando o sistema dominante ideológico e às vezes sendo “subversiva”. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro muitas vezes é contraditória, marcada pela presença e ausência enciclopedista, repetidora, livresca, conservadora, revolucionária, escravista, libertadora, às vezes da elite e, a partir da visão gramsciana, da classe subalterna.

Para tanto, no decorrer deste capítulo, percorreu-se muitas reformas, decretos e leis no ensino básico, no entanto, tem-se como intento informar sobre a Lei Magna do Brasil de 1988, a Constituição Brasileira, que abre pautas da cidadania, a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, que é um marco nessa nova educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na busca da fundamentação e justificação do ensino de filosofia e cidadania no Ensino Médio. Nesse sentido, utilizou-se o teórico italiano numa aproximação de sua filosofia, a filosofia da práxis e a cidadania. No entanto, Gramsci não faz um escrito propriamente direcionado a essa temática, mas todos os seus escritos são voltados para uma elevação cultural dos dominados. Desse modo, alavanca a cidadania da classe subalterna.

Em suma, a cidadania, para Gramsci, 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. Em vez disso, a concepção propagada por Gramsci aponta, em último caso, 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 pedagógico, decisivo na preparação 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, 2006).

O próximo passo é pensar a práxis como fundamento metodológico para o ensino de Filosofia, uma parte onde é trazida a apresentação do nosso produto de pesquisa.

CAPÍTULO III

3 FAZER A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu a disseminação da Covid-19 como uma pandemia. Há mais de dois anos, que afeta todos os setores, principalmente a educação pública. Desse modo, a nossa escola no geral também sofreu e sofre consequências e perdas. Portanto, tivemos muitas dificuldades para chegar até aqui com a nossa pesquisa. Não foi fácil, no entanto, fizemos o possível. Além disso, vale ressaltar a importância da Ciência e do Sistema Único de Saúde brasileiros, no combate e prevenção da Covid-19. No mais, é necessário continuarmos o nosso trabalho.

Aqui, o intuito é expor os métodos que foram utilizados, as estratégias, os recursos e a sequência didática adotada para se alcançar a filosofia da práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia.

3.1 Contextos da Pesquisa

Durante essa crise sanitária da COVID-19, a pandemia, que estamos inseridos desde março de 2020, intensificou processos e gerou novas realidades. Nossa forma de enfrentá-la, construiu-se soluções importantes, novos aprendizados, mas também revelou e agravou problemas sociais e educacionais já existentes. Vivemos um tempo de aceleração dos processos sociais, de transformações tecnológicas, educacionais e políticas. Nesse sentido, a educação e nós professores tivemos que inovar para continuar a docência. Saímos de um momento tardio, o quadro negro e giz, para uso de novas tecnologias, redes sociais e aplicativos no “ciberespaço”, como forma de interação entre educadores e estudantes nas escolas públicas e privadas, ou seja, tivemos que aprofundar e aprender a usar ferramentas tecnológicas antes não utilizadas por nós professores⁵.

Estamos superando aos poucos esta crise, mas é necessário ainda mais, no entanto, o Sistema Único de Saúde do Brasil e de nosso Estado cumpriram suas missões como deveriam, com seus quadros de servidores públicos, embora o chefe

⁵ Cibercultura é espaço cultural, usado por pessoas dentro da tecnologia com o auxílio da internet e apresenta como características principais a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

do Governo Federal e o Ministro da Saúde tenham retardado a vacina contra a COVID-19. No entanto, o “negacionismo” científico, as deturpações de informações e as chamadas “*fake news*”, apoiadas pelo governo federal atual, não romperam tal processo contra a pandemia da COVID-19. Por isso, temos muito a comemorar, embora as lacunas das vidas deixadas por essa pandemia. Contudo, não serão aprofundadas aqui tais questões.

A nossa gestão escolar, através das orientações da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), veio informar a comunidade escolar, o corpo docente, discentes e todos os profissionais da educação, do Centro de Ensino Nazaré Ramos, a se afastarem das atividades presenciais na escola física e começamos um novo ciclo na educação, com o uso do termo inglês “*homeschool*”, ou seja, a escola doméstica, onde os professores e alunos exerciam suas funções nas suas próprias casas, com auxílio de novas ferramentas tecnológicas e a internet. Assim, o formato das aulas e as metodologias sofreram grandes alterações e transformaram as vidas de professores/as, alunos e familiares desses discentes.

Nessas condições, não paramos nossa pesquisa e traçamos novas estratégias para alcançar os objetivos almejados. No entanto, com o passar do tempo e a aceleração da vacinação contra a COVID-19 o cenário foi mudando, assim as escolas aos poucos foram retomando as aulas presenciais, e na nossa comunidade escolar não foi diferente.

Diante de toda essa realidade, percebeu-se a tamanha importância da presente temática desenvolvida e o teórico aqui referenciado com o tema: fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia. Nessa lógica, almejou-se superar as dificuldades apresentadas pelos professores participantes da pesquisa em sala de aula, que foram descobertas a partir da coleta de dados do questionário II respondidos pelos docentes de filosofia, principalmente, no que diz respeito aos interesses dos alunos e alunos na aula de filosofia.

A escola campo desta pesquisa está localizada na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão, no Estado do Maranhão. Esse município tem 168 anos de emancipação. Os habitantes são chamados de gonzaguenses. A cidade se estende por 968,6 km² e contava com 20.153 habitantes no último censo realizado pelo IBGE. A densidade demográfica é de 20,81 habitantes por km² no território municipal. A população estimada para 2021 foi de 18.600 pessoas, ou seja, aconteceu um declínio na população, devido a constante rotação da população a procura de emprego em

outras cidades. Vizinho dos municípios de Bacabal, Trizidela do Vale e Alto Alegre do Maranhão, São Luís Gonzaga do Maranhão se situa a 21 km ao Norte-Oeste de Trizidela do Vale. Vejamos a tabela em relação à população:

TABELA 1 – População gonzaguense.

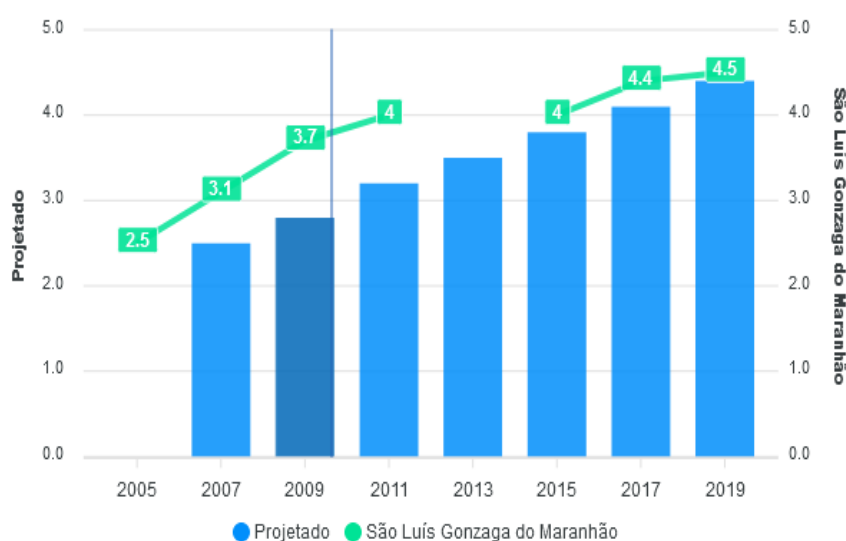
População de São Luís Gonzaga do Maranhão	
População estimada [2021]	18.600 pessoas
População no último censo [2010]	20.153 pessoas
Densidade demográfica [2010]	20,81 hab/km ²

Fonte: IBGE, 2021.

A partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Portal QEdú. A educação de São Luís Gonzaga do Maranhão tem uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, segundo os dados do censo de 2010 e chega a um percentual de 94,4%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O IDEB desse município nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, no ano de 2019, chegou a um percentual de 4,5 e nos anos finais do Ensino Fundamental alcançou 3,7. Vejamos a evolução dos anos iniciais no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Evolução do IDEB, anos iniciais do município de São Luís Gonzaga.

Evolução do IDEB



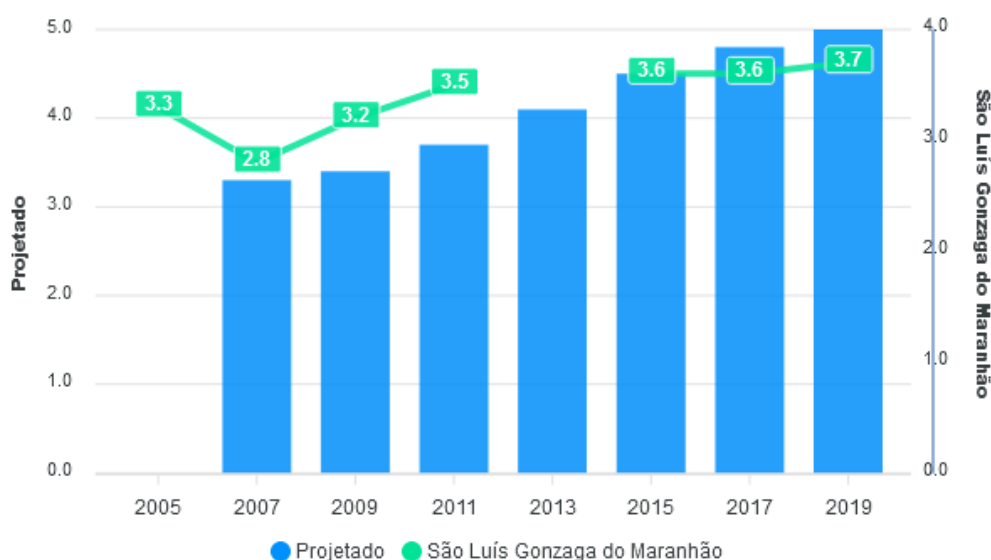
Fonte: IDEB, 2019, INEP.

Nesse gráfico, observamos avanços do IDEB que vai além da projeção, principalmente, na matemática e depois na língua portuguesa. No entanto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, não cresce como a avaliação anterior.

O segundo gráfico mostra os dados dos anos finais do Ensino Fundamental:

GRÁFICO 2 – Evolução do IDEB anos finais, município de São Luís Gonzaga.

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB, 2019, INEP.

Aqui nesse gráfico, temos uma distorção entre a nota padronizada e a projetada. É perceptível que não está acontecendo. O município precisa evoluir nos anos finais do Ensino Fundamental, precisa melhorar a proficiência em língua portuguesa e matemática para alcançar o nível projetado.

Além desses dados apresentados em relação ao município de São Luís Gonzaga do Maranhão, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, é necessário aprofundar os dados que estão inseridos no Ensino Médio à única escola estadual da cidade que fornece o Ensino Médio na modalidade regular e na Educação de jovens e Adultos (EJA), o Centro de Ensino Nazaré Ramos, campo de pesquisa da presente dissertação.

Vejamos a figura abaixo:

FIGURA 1 – Fachada da escola C. E. Nazaré Ramos.



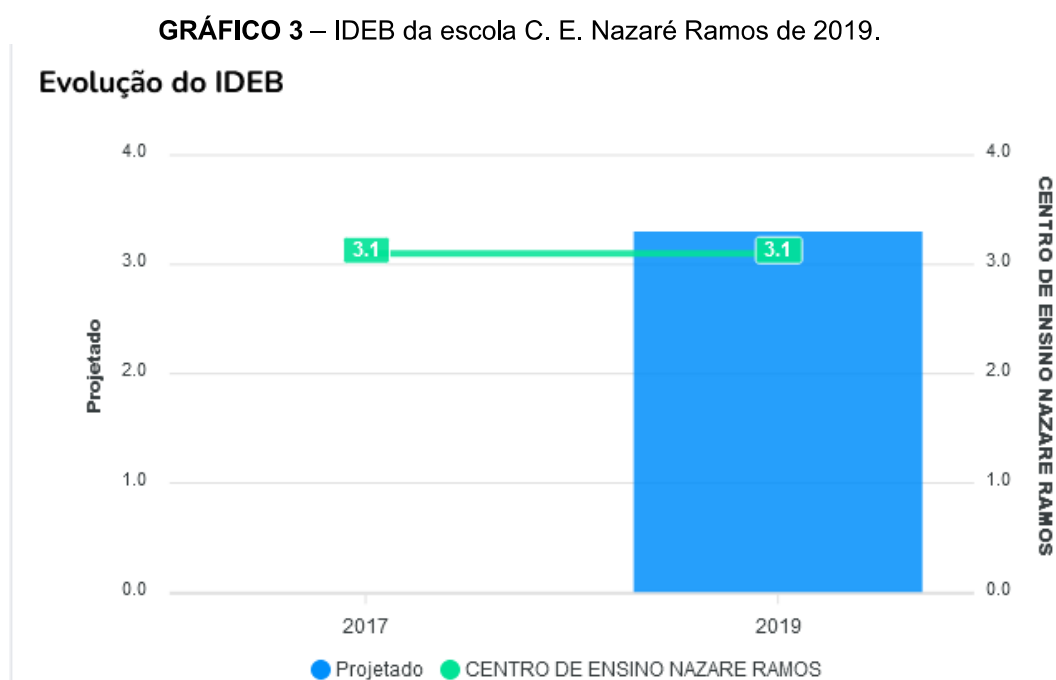
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O Centro de Ensino Nazaré Ramos é uma instituição educacional pública estadual, situada na Praça da Bandeira nº 95, Centro – São Luís Gonzaga do Maranhão – MA – CEP 65708-000. Fundado em 15 de março de 1942, na administração do prefeito Vicente de Paula Sipaúba e do governador do Estado do Maranhão, Dr. Paulo Ramos, com a denominação de grupo Escolar Nazaré Ramos, em homenagem a esposa do governador do Estado na época. Foi reconhecido o curso de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Ensino Médio (1ª a 3ª série), e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Resolução nº 252/2007, de 18 de outubro de 2007, como Centro de Ensino Nazaré Ramos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Hoje, oferece somente o Ensino Médio nas três séries e Educação de Jovens e adultos nas duas etapas do Ensino Médio.

A escola possui uma área total de 866,31 m² sendo 684,48 m² de área construída, é mantida pelo Governo do Estado do Maranhão e divide-se em dois pavilhões: no primeiro, está uma secretaria, uma sala para a gestão escolar, uma sala

de professores, seis salas de aulas, um almoxarifado e um laboratório de informática. O segundo pavilhão é composto por quatro salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de ciências naturais, uma cozinha e um depósito de mantimentos. Existe também uma área livre, um auditório, três banheiros para os estudantes, um feminino e um masculino e outro para os professores e demais funcionários.

No que se refere a recursos humanos, a instituição possui uma gestora geral e uma auxiliar, uma técnica pedagógica, dois técnicos-administrativos, o apoio operacional, limpeza, vigilância, totalizando doze funcionários. O corpo docente é composto de trinta professores, dentre eles, quatro são professores de filosofia. No ano de 2021 tivemos uma matrícula de 695 discentes nos três turnos de ensino. Hoje, temos nos turnos matutino 319 alunos/as, vespertino 355 e no noturno 119, totalizando 793 alunos/as nos três turnos. A média do IDEB dos alunos e alunas de 2019 está apresentada no gráfico abaixo:



Fonte: IDEB, 2019, INEP.

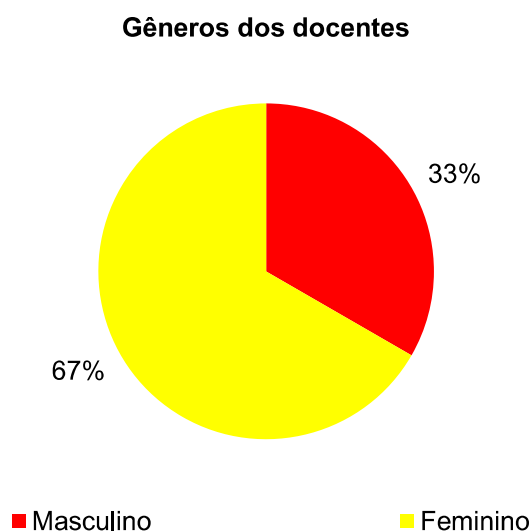
O gráfico 3 tem uma projeção no IDEB 3,3 e não é alcançada essa projeção a média é de 3,1. Observamos ainda que a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2017 até 2019 não sofre alterações nem para baixo e nem para cima, mostrando uma estabilidade.

O Centro de Ensino Nazaré Ramos, tem um corpo docente nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, e em sala de aula a quantidade de trinta

professores/professoras. Assim, a partir do questionário I elaborado no mês de janeiro de 2022, para a presente pesquisa, descobrimos que, dos trinta docentes, vinte são mulheres e dez são homens, ou seja, há uma predominância do gênero feminino.

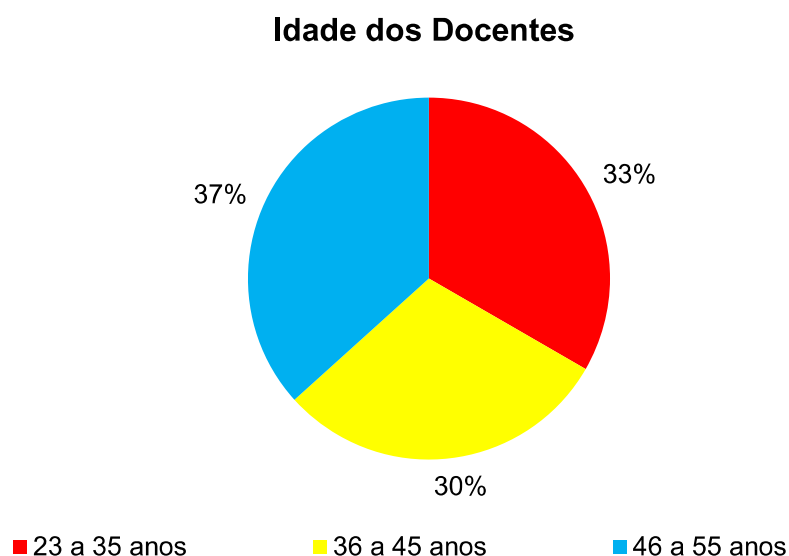
Foi utilizado o gráfico de setores (gráfico de pizza), que é indicado para analisar e comparar categorias de dados em relação ao todo. Aqui é mostrado que 11 são professores e 19 são professoras. Vejamos a porcentagem no gráfico 4:

GRÁFICO 4 – Gêneros dos docentes.



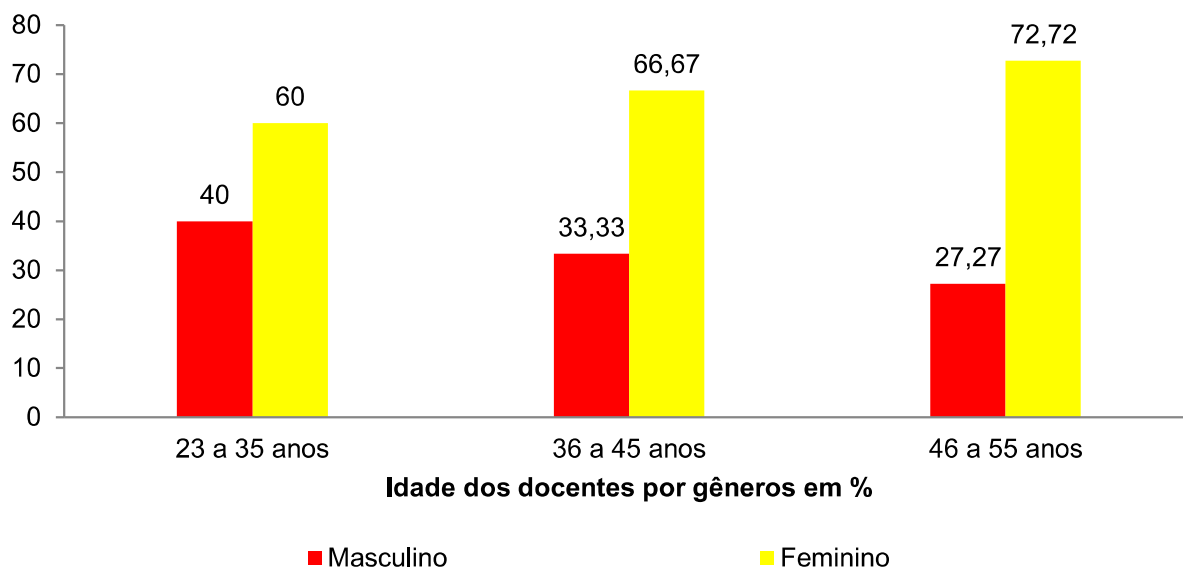
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Nesse mesmo questionário, constatou-se a idade dos professores/as e também a idade por gênero. O próximo gráfico vai demonstrar os seguintes dados: idade de 23 anos até 35, em que temos 10 docentes, de 36 anos até 45 anos são 9 professores/as e, por último, 46 anos a 55 anos são 11 docentes. Dessa maneira, fica evidente que os nossos docentes na totalidade tem de 23 anos até os 55 anos de idade, sendo que o maior número de docentes está na faixa etária entre 46 a 55 anos. Vejamos o gráfico 5:

GRÁFICO 5 – Idade dos docentes.

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Outros dados foram extraídos do questionário I, como a idade a partir dos gêneros dos docentes. Observa-se que em todas as etárias de idade é predominantemente o gênero feminino. A primeira coluna numérica que vai de 0 (zero) a 80 (oitenta) demonstra o percentual. A faixa etária de 23 a 35 na primeira coluna da cor azul, os homens são 40% e na segunda coluna da cor vermelha as mulheres representam 60%. Na faixa etária de 36 a 45 anos os homens aglutinam 33,33% e as mulheres ficam com um percentual de 66,67%. Nas últimas colunas, na faixa etária de 46 até 55 anos, os professores somam 27,27% e as professoras somam 72,72%. Podemos concluir, a partir do gráfico, que temos uma preponderância feminina na escola em relação aos docentes. Dessa forma, a partir desses critérios, podemos entender que a profissão de docente do Ensino Médio é marcada pelo o gênero feminino. Vejamos o gráfico 6:

GRÁFICO 6 – Idade dos docentes por gênero.

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

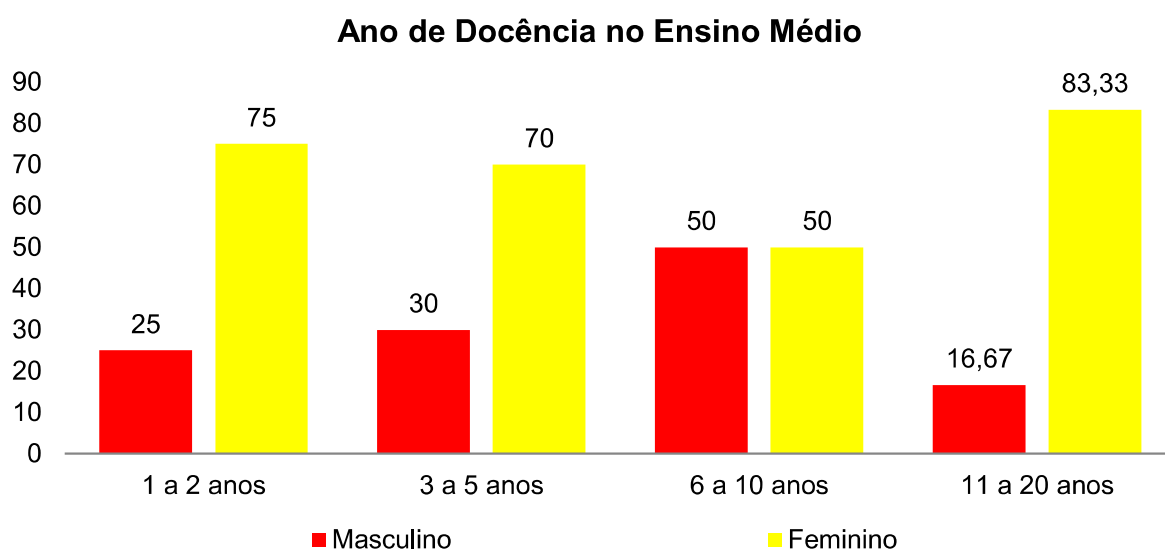
Assim, concluímos a participação efetiva das mulheres na educação formal dos estudantes. Vejamos a Figura 2 abaixo que demonstra isso.

FIGURA 2 – Quadro de docentes do C. E. Nazaré Ramos.

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O próximo gráfico vai expor os seguintes dados extraídos ainda do questionário I: período de docência em sala de aula no Ensino Médio com os levantamentos de anos de magistério que vai de 1 ano a 2, 3 anos a 5, de 6 anos a 10 e de 11, até 20 anos. Além disso, temos os gêneros dos docentes por tempo de serviço em sala de aula do Ensino Médio. A primeira coluna numérica que vai de 0 (zero) a 100 (cem) é o percentual. Vejamos os seguintes levantamentos no gráfico 7:

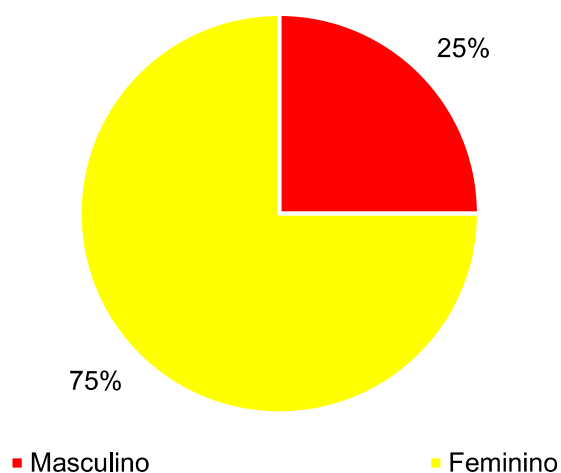
GRÁFICO 7 – Ano de docência no Ensino Médio.



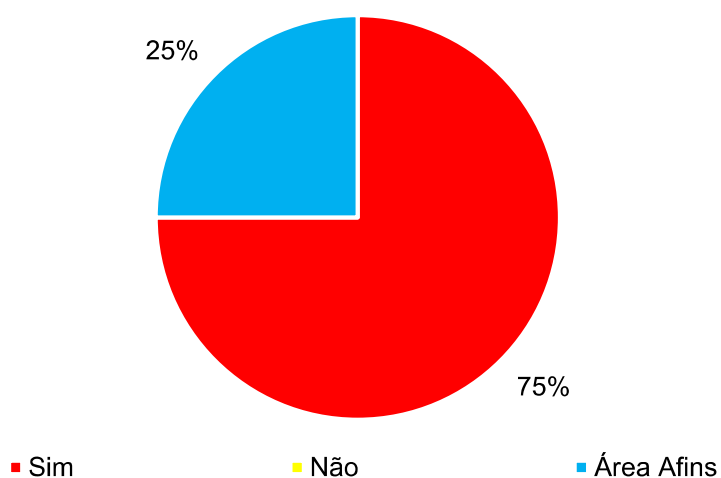
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Por meio do gráfico, chega-se à conclusão que as professoras têm maior idade e também mais tempo de serviço em sala de aula, ou seja, estão próximas das aposentadorias. Portanto, esse questionário revelou que na escola campo de pesquisa as docentes estão ocupando os seus espaços no mercado de trabalho em todas as faixas estarias informadas nos gráficos.

Além dessas informações sobre os docentes, precisamos conhecer um pouco mais dos nossos professores de filosofia, que participaram efetivamente desta pesquisa, na escola campo de investigação. As próximas informações são frutos do questionário II, respondidos pelos nossos docentes de filosofia. Essa escola possui quatro professores de filosofia nos três turnos, um docente masculino e três do gênero feminino. Todos têm licenciaturas, porém apenas uma professora não é licenciada em filosofia, é de áreas afins. Observem os gráficos abaixo:

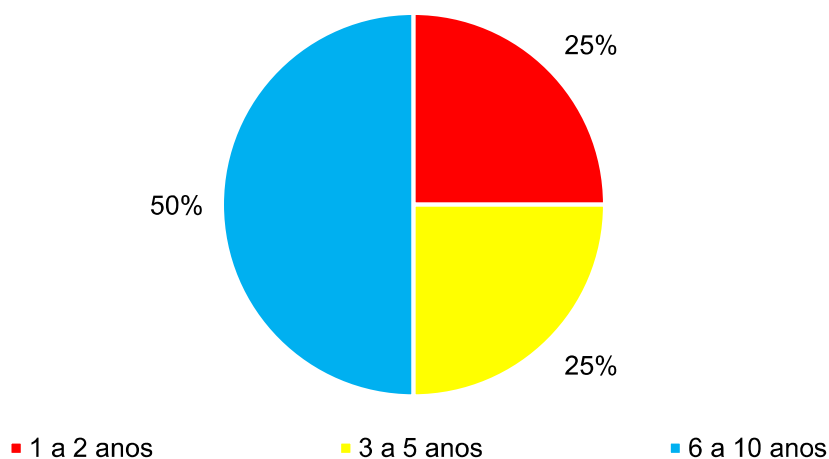
GRÁFICO 8 – Porcentagem de professores participante da pesquisa.**Professores de Filosofia participantes da pesquisa**

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

GRÁFICO 9 – Porcentagem de professores graduados.**Você é graduado em Filosofia?**

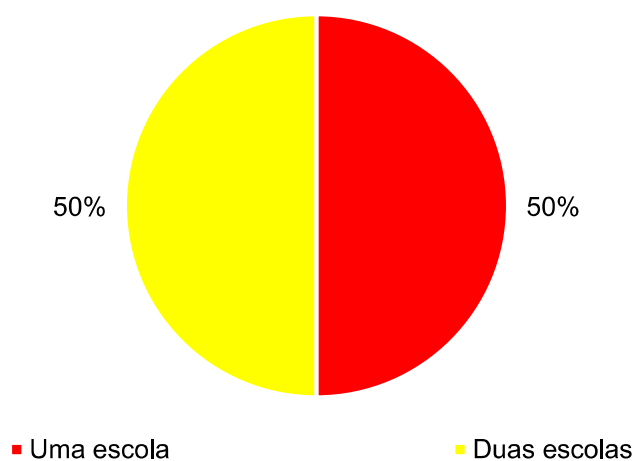
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O importante é que todos esses docentes participaram da pesquisa com assiduidade e disponibilidade. Os próximos gráficos vão informar sobre quantos anos lecionam no Ensino Médio e quantas escolas trabalham.

GRÁFICO 10 – Tempo de docência.**Quantos anos você leciona filosofia no Ensino Médio?**

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

A partir dessa imagem, observa-se que há um diferencial no percentual. Um docente tem apenas de 1 a 2 anos que leciona, no segundo momento, um, que ensina de 3 a 5 anos, e por último, dois docentes que lecionam de 6 a 10 anos.

GRÁFICO 11 – Trabalha em quantas escolas.**Trabalha em quantas escolas**

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O cenário desta pesquisa é a educação básica, o Ensino Médio, e tem-se como foco a escola estadual Centro de Ensino Nazaré Ramos, na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão. O corpo docente dessa escola é composto de cinquenta e

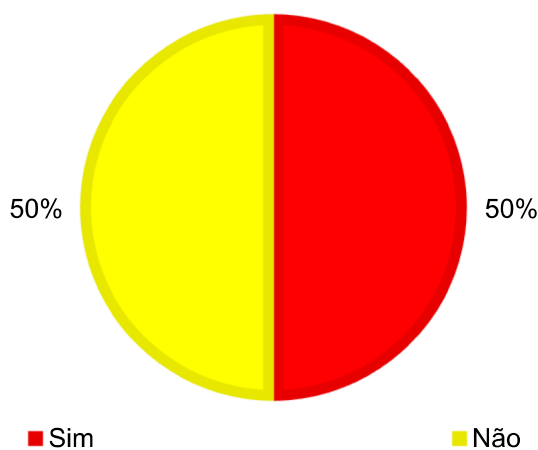
sete professores, dentre eles quatro professores de filosofia, que colaboraram na pesquisa. O corpo discente contém novecentos e sessenta e sete alunos e alunas divididos nas três séries do ensino médio, no entanto, teremos apenas dez alunos da terceira série da sala de número 300, do turno vespertino, que participaram da pesquisa.

Nesse sentido, o escopo dessa pesquisa é estudar a práxis do professor de filosofia, em sala de aula, a partir da categoria filosofia da práxis de Antonio Gramsci. Assim, buscamos reunir dados/informações com o intuito de responder às questões levantadas na presente pesquisa.

No gráfico abaixo, há uma divisão entre os professores que trabalham em uma escola, ou seja, 50% e a outra parte 50% que se dividem e enfrentam duas escolas no dia a dia. Dentro desse cenário, ilustra-se com mais cinco gráficos em relação a práxis docentes desses profissionais de filosofia e algumas de suas dificuldades em salas de aulas.

GRÁFICO 12 – Participação em formação continuada.

Já participou de formação continuada relacionada ao ensino de Filosofia?



Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Através desse gráfico, percebe-se a falta de participação na formação continuada, dos 4 professores entrevistados 2 responderam que não participaram de nenhuma formação continuada em ensino de filosofia.

GRÁFICO 13 – Utilização de conhecimentos adquiridos em formação contínua.

Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula?



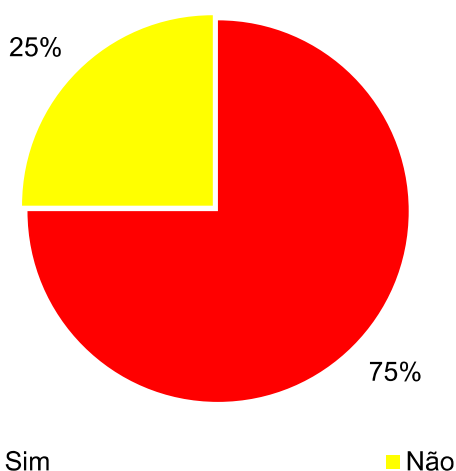
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Aqui temos dos 2 professores que participaram de formação continuada em relação ao ensino de filosofia e que colocam em prática aquilo que aprenderam.

Em relação ao planejamento de aulas, 25% dos docentes não planejam as aulas com antecedência.

GRÁFICO 14 – Planejamento de aula.

Você planeja sua aula?

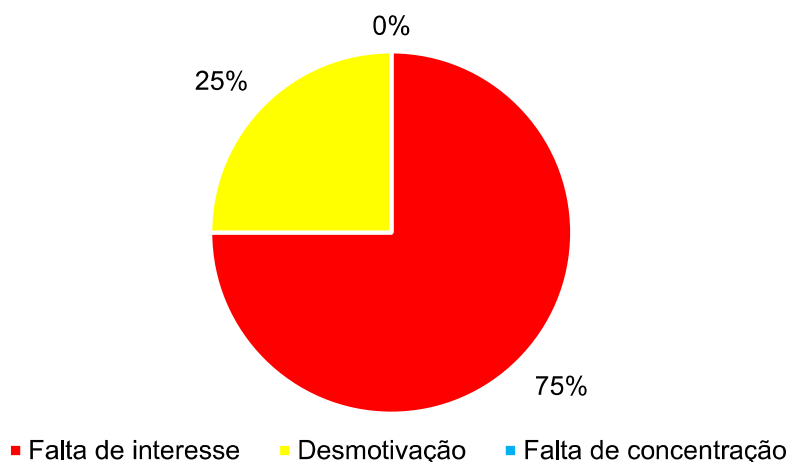


Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Nesse momento, revela-se as questões fundamentais para o presente trabalho, todavia, isso não significa que as outras não tenham importâncias, mas essas conduziram as próximas etapas desta pesquisa.

GRÁFICO 15 – Dificuldades em sala de aula.

Quais as dificuldades encontradas na prática docente em sala de aula?



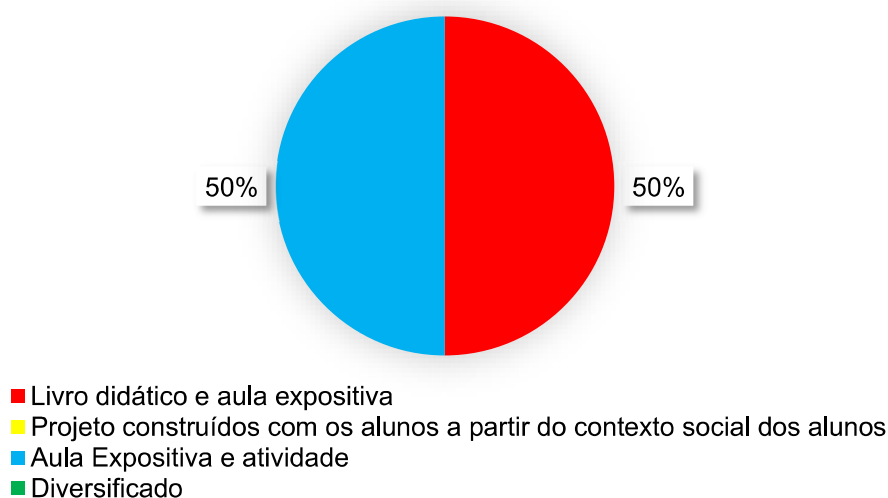
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Nesse sentido, a falta de interesse por parte dos estudantes chega a 75%, segundo as informações de 3 professores de filosofia. O segundo dado, expõe que 25% desses docentes manifestam que uma das dificuldades nas aulas de filosofia é a falta de motivação.

Após serem apresentadas as dificuldades docentes, agora é saber sobre os procedimentos metodológicos usados em sala de aula.

GRÁFICO 16 – Metodologia usada em sala de aula.

Quais procedimentos metodológicos você utiliza em sala de aula?



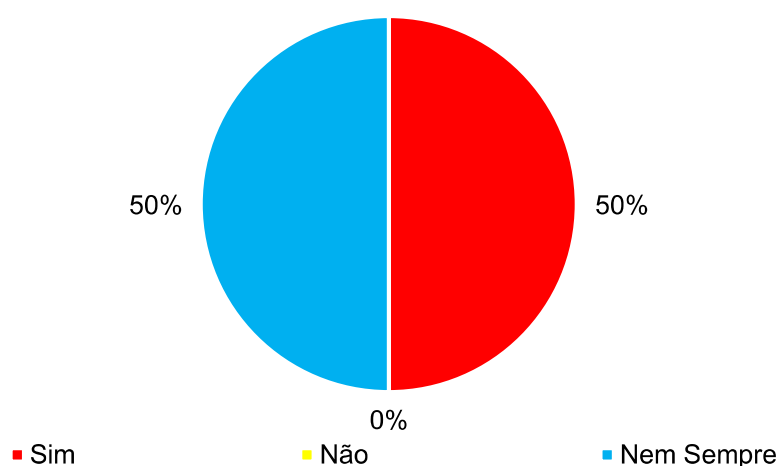
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

A síntese dessa pergunta é que 50% desses docentes fazem uso do livro didático⁶ e aula expositiva. Os outros 50% entrevistados lecionam através de aulas expositivas e depois aplicam atividades. Nessa lógica, conclui-se que nossos educadores utilizam de metodologias tradicionais.

O gráfico 16 faz alusão à participação dos alunos e alunas nas aulas de filosofia. Portanto, chega-se à conclusão que 50% dos professores concordam que os estudantes participam e 50% dos docentes discordam dessa participação. Vejamos o gráfico abaixo:

GRÁFICO 17 – Participação dos estudantes na aula.

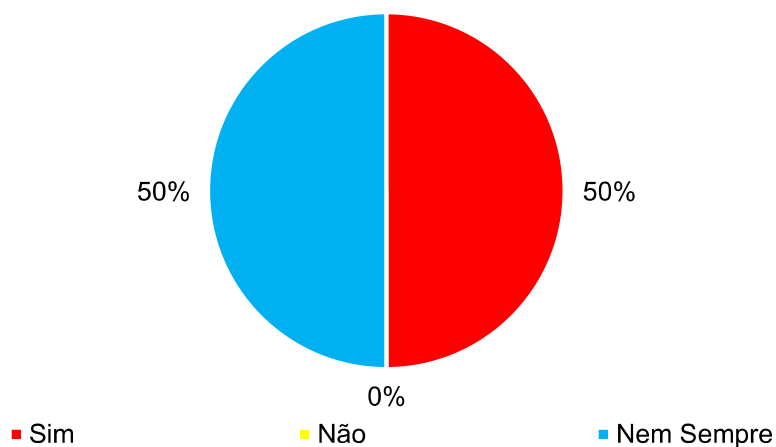
Os estudantes participam das aulas?



Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Outro gráfico importante, produzido a partir do questionário II, é sobre a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados em salas de aulas. Os quatro docentes responderam dessa forma.

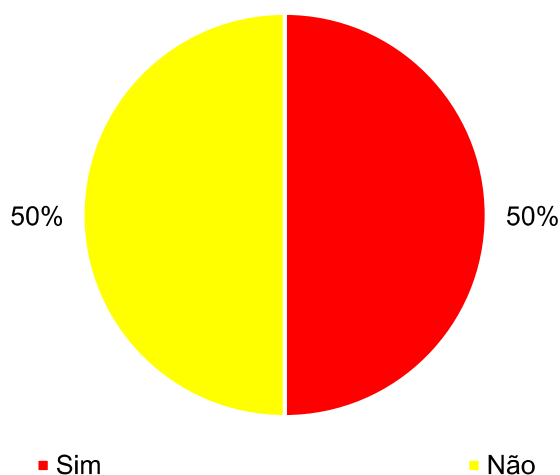
⁶ Não podemos negar que o livro didático é o principal recurso utilizado nas salas de aulas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, muitas das vezes são ligados às aulas tradicionais. No entanto, o livro didático também pode ser uma ferramenta em aulas inovadoras e criativas, isto é, vai depender da criatividade do docente de filosofia. A inovação não fica só a cargo da filosofia da práxis.

GRÁFICO 18 – Compreensões dos conteúdos pelos alunos.**Os alunos compreendem os conteúdos trabalhados em sala de aula?**

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

As informações obtidas apontam que 50% dos alunos compreendem as temáticas desenvolvidas em sala de aula e que os outros 50% nem sempre assimilam os conteúdos dos professores.

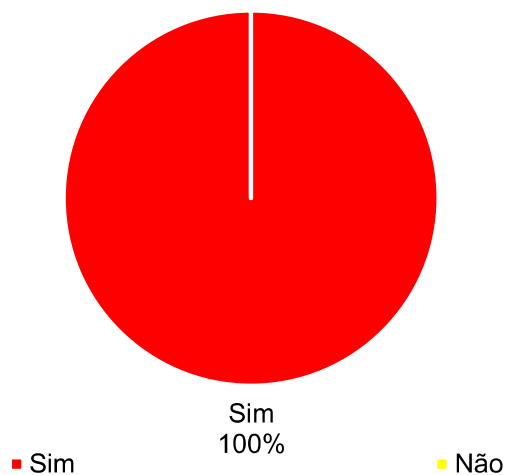
No próximo bloco de questões, é tratado sobre informações relacionadas ao filósofo que fundamenta a presente pesquisa, Antonio Gramsci. A primeira é se os quatro professores e professoras de filosofia conhecem o pensamento do filósofo sardenho Gramsci. A conclusão dessa pergunta está no gráfico abaixo.

GRÁFICO 19 – Conhecimento de Gramsci.**Você Conhece a Filosofia de Antonio Gramsci?**

Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O percentual ficou dividido em 50% que conhecem e 50% que não o conhecem.

GRÁFICO 20 – Conhecimento da filosofia da práxis em Gramsci.
Se conhece, você sabe o que é filosofia da práxis em Gramsci?

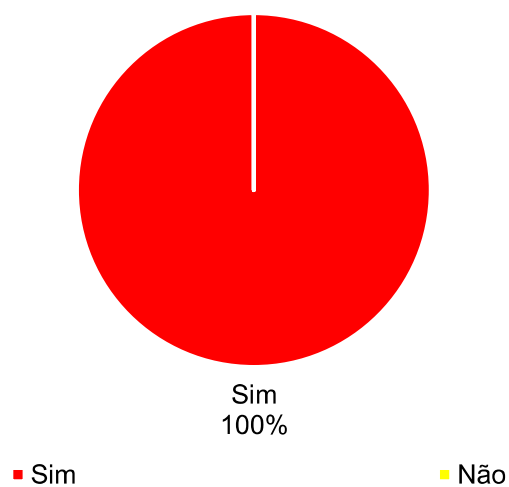


Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O Gráfico 20 vem com outra informação: se os dois professores que afirmaram conhecer a filosofia Gramsci sabiam o que é filosofia da práxis. A resposta é de 100% em relação aos dois docentes que conhecem Gramsci.

GRÁFICO 21 – Conhecimento da literatura de Cordel.

Você conhece literatura de cordel?



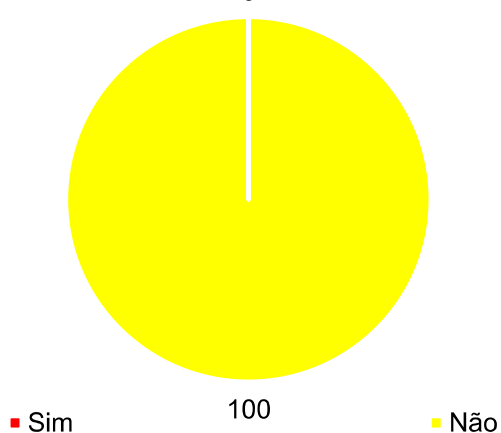
Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O Gráfico 21 é sobre a Literatura de Cordel. Os quatro professores e professoras entrevistados confirmam que conhecem a literatura de cordel, porém não a utilizaram em sala de aula.

Os próximos gráficos finalizam a coleta de dados em relação à filosofia de Gramsci e à literatura de cordel. Chega-se a seguinte informação: 100% dos professores não utilizaram literatura de cordel em suas aulas.

GRÁFICO 22 – Já usou cordel em sala de aula.

Já usou cordel nas aulas de filosofia?

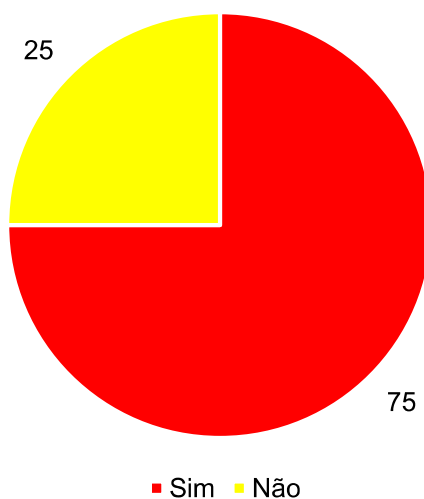


Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

O último gráfico possui uma pergunta muito fundamental. É o sim para a nossa proposta de intervenção.

GRÁFICO 23 – Mistura a filosofia da práxis com Literatura de Cordel.

Teria como usar filosofia da práxis de Gramsci e literatura cordel?



Fonte: Pesquisa do autor, 2021.

Aqui houve 75% dos docentes de filosofia confirmando a aceitação de usar a filosofia da práxis de Gramsci em literatura de cordel. Dessa forma, concluiu-se o questionário II a partir dos gráficos, com muitas informações necessárias para a compreensão do cenário da presente pesquisa.

Após as apresentações dos dados dos questionários I e II, informa-se como foram às escolhas dos estudantes dessa escola para participarem da pesquisa. Foram utilizados vários critérios. O primeiro foi a assiduidade, depois a participação nas aulas de filosofia, o interesse pela temática, demonstração de habilidade e o desejo de conhecer um pouco mais da filosofia de Antonio Gramsci, indicações da professora de língua portuguesa, que estava ministrando uma eletiva de base relacionada à literatura de cordel e a experiência de quase três anos nessa modalidade. Outro critério relevante foi o acesso à internet, pois na escolha desses alunos estávamos no momento de isolamento devido à crise sanitária da Covid-19.

O questionário III teve o roteiro das perguntas feito para esses alunos e alunas. Dentro desse universo de alunos, optou-se em acolher vinte estudantes, a maioria pertencendo à última série do Ensino Médio, baseados nos critérios apresentados, por terem uma boa base do estudo de filosofia. Porém, nos dias dos seminários, a oficina de literatura de cordel ficou aberta a participação de outros alunos. Ainda assim, as informações coletadas para a pesquisa com o questionário III foram somente dos vinte estudantes previamente escolhidos.

O objetivo geral seguido foi apresentar a filosofia da práxis de Gramsci como proposta metodológica para o ensino de filosofia. Essa filosofia vem fortalecer a prática do professor de filosofia em sala de aula de maneira criativa e lúdica. Desse modo, há a possibilidade de sanar ou pelo menos contribuir com os professores a resolver o problema. O problema da pesquisa é prática docente, como é possível apresentar uma proposta metodológica para o ensino de filosofia no Ensino Médio? Nesse sentido, a intenção é usar a filosofia da práxis de Antonio Gramsci em formato de literatura de cordel, como método que auxilie o professor de filosofia na sua prática em sala de aula, no Centro de Ensino Nazaré Ramos, na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Desse modo, pretendeu-se especular, compreender as dificuldades dos professores de filosofia em sala de aula e explorar alternativas para superar tal

problema. Os docentes de filosofia possuem uma prática, porém, essa prática não tem uma metodologia eficaz no ensino de filosofia por haver uma grande separação entre a teoria e a prática. Assim sendo, surge uma proposta de superação do problema que é fazer uma metodologia de ensino de filosofia como práxis filosófica e emancipação social, voltada para transformar a práxis dos docentes de filosofia no Ensino Médio, na referida escola, resultante da compreensão da filosofia da práxis de Gramsci.

A metodologia é o estudo do caminho para chegar a um fim. Nesse sentido, precisa-se expor um pouco mais da metodologia utilizada neste trabalho. Como vimos no início desta investigação, esta pesquisa é um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, envolvendo a pesquisa-ação, que, em poucas palavras, pode ser definida como uma forma de trabalho que permite ao pesquisador intervir diante de um problema, exigindo uma participação ampla na identificação do problema e sua resolução. Como define Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que 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, 2000, p. 14).

Essa metodologia é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, como conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação.

Em um processo de pesquisa-ação, segundo Ernest Stringer, a participação é mais efetiva quando:

- ✓ Possibilita significativo nível e envolvimento.
- ✓ Capacitam as pessoas na realização de tarefas.
- ✓ Dá apoio às pessoas para aprenderem a agir com autonomia.
- ✓ Fortalece plano e atividades que as pessoas são capazes de realizar sozinhas.
- ✓ Lida mais diretamente com as pessoas do que por intermédio de representantes ou agentes (1999, p. 35, tradução nossa).

Além de ser uma questão de interação, envolvimento entre pessoas e grupo na pesquisa, possibilita maior aproximação dos entes participantes nesse trabalho. Esse tipo de pesquisa tenta resolver um problema existente na comunidade local com a participação tanto de indivíduos internos quanto externos.

Nessa perspectiva, esses aparatos foram tomados na intervenção aqui apresentada, com as participações de poetisas, autor e escritor da literatura de cordel da nossa cidade, São Luís Gonzaga do Maranhão, no Estado do Maranhão.

Para o alcance da metodologia, foram necessários os instrumentos de pesquisas: as entrevistas semiestruturadas e questionários fechados, para melhor coleta de dados, e questionários para rodas de conversas com os professores de filosofia e os alunos participantes da pesquisa.

A intervenção ocorreu da seguinte forma: aconteceram dois seminários temáticos, com a participação de quatro professores de filosofia da escola campo de pesquisa, vinte alunos das três salas de aula dos terceiros anos do Ensino Médio, do turno vespertino, escolhidos previamente por questionários, cujos critérios eram afinidades com a filosofia e a literatura de cordel. Ademais, participaram também dois docentes de língua portuguesa, um poeta e autor e três poetisas que contribuíram com a oficina de literatura de cordel a partir da filosofia da práxis, ou seja, o uso do gênero literário cordel na política local.

A intervenção foi o uso da filosofia da práxis com os professores e alunos no formato de poesias de cordel. Nesse sentido, o uso da literatura de cordel nessa intervenção veio enriquecer e fortalecer a cultura regional, sendo que essa modalidade de poesia não tem origem no Nordeste, mas, aqui esse tipo de poesia encontrou o solo apropriado.

3.2 Implementação da Pesquisa

A organização da culminância da pesquisa, ou seja, o planejamento da intervenção, aconteceu na escola campo de pesquisa e com as seguintes programações:

- Primeiro dia: Seminários temáticos com professores de filosofia e alunos com o tema 1: Filosofia da Práxis e os professores como intelectuais orgânicos em Gramsci (assessoria: o pesquisador);
- Segundo dia: Seminário temático com professores e alunos participantes da pesquisa com tema 2: Filosofia Política local a partir de uma visão gramsciana (assessoria: o pesquisador);

Os seminários tiveram as seguintes sequências didáticas:

- Primeiro momento: levantamento históricos (sensibilização);
- Segundo momento: apresentação da temática;

- Terceiro momento: questionamento (roda de conversa);
- Quarto momento: divisão das equipes (cada professor de filosofia na liderança das equipes) e entrega dos textos.
- Quinto momento: leitura e aprofundamento da temática;
- Sexto momento: apresentação dos temas na plenária;
- Sétimo momento: questionamentos buscando as contradições na sociedade.
- Oitavo momento: síntese de tudo que foi visto durante o dia do seminário.

A sequência didática apresentada ocorreu nos dois primeiros dias.

No terceiro dia, tivemos a oficina: produção de literatura de cordel, com três poetisas locais, um autor e escritor e duas professoras de língua portuguesa, que conduziram os trabalhos de forma didática e precisa. Essa oficina contou com a participação dos professores/as de filosofia que contribuíram com a pesquisa e os alunos participantes da pesquisa.

O final da oficina de literatura de cordel se deu com produções de cordéis dos professores de filosofia participantes da pesquisa, em relação à filosofia da práxis de Antonio Gramsci.

Após os seminários, a oficina de literatura de cordel e a produção de poesia voltada para a política local, a filosofia da práxis, foi iniciada a etapa de culminância com os professores de filosofia e os estudantes participantes da intervenção, que foi a confecção de uma cartilha de filosofia em cordel.

3.2.1 Literatura de Cordel

A literatura de cordel é assim chamada pela forma como são vendidos os folhetos, pendurados em barbantes (cordão) esticados para se livrar da poeira, encontrados nas feiras livres, mercados, praças e bancos de jornais, vendidos principalmente nas cidades do interior e nos subúrbios das grandes cidades. O cordel representa manifestações expressivas de um sentir popular, cuja compreensão reflete a concepção de uma fonte popular parte inesgotável da criação e recriação envolvendo problemas sociais, políticos, como as injustiças sociais, a miséria, a fome, a violação dos direitos humanos, dentre outros.

Os entendimentos sobre o termo “literatura de cordel” remetem a uma procura por informações, a um passado distante. Algumas fontes de pesquisa afirmam que

esse tipo de Literatura iniciou-se na Idade Média. Sabe-se que, o longo período da Idade Média, o processo de escrita era feito à mão, geralmente por encomenda. Também inteirava a censura às publicações de livros ou qualquer tipo de texto que atentasse contra o santo ofício da “fé católica”, tanto por parte do clero quanto por critérios leigos, dos monarcas. Só com o renascimento e a nova mentalidade intelectual, a invenção da prensa tipográfica de Gutenberg no século XV é que se inicia a expansão das publicações, na qual se veicula a literatura de cordel.

A literatura de Cordel, ou o seu substrato, chegou ao Brasil ou à terra que depois seria assim denominada – a bordo das primeiras caravelas. É próprio do homem, em seu constante deslocamento geográfico, leva consigo, além dos conhecimentos que lhe garantam a sobrevivência, a sua cultura. Mas, para entendermos esse processo de acomodação e difusão, até o último estágio – o do registro – é preciso atentar para alguns antecedentes. Em 1508, foi impresso em Saragoça, Espanha, o célebre romance de cavalaria Amadis de Gaula, de autoria de Garcia Rodrigues de Montalvo (HAURÉLIO, 1974, p. 13).

No tempo em que pouquíssimas pessoas sabiam ler e escrever, as trovas ou coitas eram criadas oralmente, na maioria das vezes só seriam escritas tempos depois. Os artistas que produziam ou interpretavam esses gêneros eram conhecidos como trovador e menestrel, estes que iam de castelos e feiras e se apresentavam recitando textos líricos ou épicos, ou cantavam os versos com um acompanhamento de instrumento de cordas, o alaúde, “precursor do violão”. Assim, “A viola, juntamente com a rabeca, também tem origem árabe, não europeia. Instrumento que até hoje acompanha os repentista ou jogais de cá e de lá. Nordeste brasileiro, Península Ibérica e mundo árabe” (MORENO, 2007 p. 09).

Como os termos eram diversos e geralmente as narrativas muito longas, os trovadores faziam uso do recurso da rima que propiciava uma sonoridade e ritmo para melhor memorização do início ao fim do poema. Dessa forma,

a rima e a métrica são elementos de sonoridade estética, predominante na poesia popular nordestina, lembrando que a poesia latina só veio utilizar-se dos recursos da rima a partir do século XIII ou XIV, bebida diretamente das inúmeras e genuinamente fontes árabes (MORENO, 2007 p. 08).

Com a efervescência renascentista, e a expansão da imprensa, alguns editores perceberam e manifestaram interesse em publicar textos, que até então só eram conhecidos e divulgados de forma oral, por poetas ou rapsodos, frequentadores das

cortes e meios populares. Tais conteúdos possibilitaram uma forma editorial bem características: as publicações. As tipografias utilizavam um tipo de papel de baixo valor para imprimir as narrativas e oferecer de modo barato aos leitores. Os textos eram produzidos em prosa ou em metro, as peças de teatro, como os autos de Gil Vicente (1465-1536), englobavam gênero dramático, satírico ou lírico, que eram publicados nos folhetos de cordel. Nesse sentido,

Além de Gil Vicente, grande parte dos autores que integraram a chamada “escola vicentina” foi considerada pela crítica como autores de cordel e pode-se toma-los como marco inicial deste tipo de literatura em Portugal. Dos autores da “escola de Gil Vicente”, publicou, sob a forma de literatura de cordel, Baltasar Dias, Afonso Álvares e Ribeiro Chiado. O primeiro deles foi consagrado como um dos mais populares autores do que se chamou literatura de cordel, lido e apreciado ainda no século XX, tendo suas obras reimpressas tanto em Portugal quando no Brasil (ABREU, 1999, p. 27-28).

Verifica-se a importância que os autores portugueses deram à utilização da literatura de cordel. Além de Gil Vicente, outros poetas escritores como: Afonso Álvares, Ribeiro Chiad e Baltazar Dias, sendo este último o mais notável. Considerado o “Nacionalizador dos romances europeus”, conseguiu fazer várias versões das histórias ocorridas por todos os recantos da Europa. Sabe-se que era cego e nascido na Ilha da Madeira, conseguiu privilégio real por Dom João III, para imprimir e distribuir seus textos; escreveu diversas obras, autos e romances sempre através do gênero cordel.

Poesia popular, produzida de forma oral e depois impressa de preferência em papel de baixo valor, os folhetos ou folhas soltas eram postas à venda, em praças, feiras e mercado. Em Portugal, por volta do século XVII, as “folhas soltas” eram vendidas nas ruas e praças, pelos cegos. Denominada poesia popular, por ser produzida de forma simples, sem preocupações com as sintaxes da linguagem culta. As simplicidades das narrativas em versos ou prosa discorrem sobre temas variados: na maioria são assuntos do cotidiano. Os autores são pessoas comuns. Os gêneros dependem da circunstância, na poesia, a preferência é o gênero lírico das canções amorosas; no épico, as histórias de aventuras são as mais populares.

De acordo com Haurélio (2010, p. 16):

A literatura de Cordel é a poesia popular, herdeira do romanceiro tradicional e, em linhas gerais, da literatura oral (em especial dos contos populares), desenvolvida no Nordeste e espalhada por todo o Brasil pelas muitas diásporas sertanejas. Refiro-me, evidentemente, à literatura que reaproveita

temas da tradição oral, com raízes no trovadorismo medieval lusitano, continuadora das canções de gesta, mas, também, espelho social de seu tempo. Com esta última finalidade, receberá o qualificativo – verdadeiro, porém reducionista – de “jornal do povo”. O cordelista, como hoje é conhecido o poeta de bancada, é aparentemente do menestrel errante da Idade Média que, por sua vez, descende do rapsodo grego.

As pessoas simples encontram na Literatura popular a melhor forma de expressar seus sentimentos pessoais ou coletivos. Essas manifestações ocorrem através da lírica musical, com a criação de toadas, poemas, narrativas em prosa ou versos. As angústias, as alegrias do povo, são externadas no sentimento coletivo das crenças, dos mitos e lendas criadas pelos ideais imaginativos do folclore popular, em que se apropriam da linguagem para construir os enredos personificados figurativamente das crenças e tradições. As relações culturais entre oriente e ocidente, as populações que exerciam contatos de comércio, peregrinações, disputas territoriais e religiosas, contribuíram para a formação e aperfeiçoamento do gênero como: a estética da poesia.

Segundo Moreno (2007, p. 05):

A poesia moura foi registrada a partir do surgimento da escrita árabe, no século VI, já com grande rigor métrico e perfeição rimática, demonstrados nas feiras e encontros das tribos beduínas, ocasiões nas quais os povos das tribos negociavam mercadorias entre si e faziam torneios poéticos de improviso, correspondentes às nossas cantorias de repente, onde cada poeta cantava as glórias e virtudes do seu povo, consagrando-se aquele que vencesse o embate.

Em Portugal, os textos dessa Literatura circulam entre a nobreza e populares, como folhas soltas, e eram oferecidos ao público, pendurados em barbantes e cordas, daí a origem cordel. No Nordeste brasileiro, essa Literatura foi batizada de poesia popular. Os desafios dos cantores Beduínos na região de Provença (França) ressurgiram através de poetas cantadores nordestinos que, além de fazer grandes transformações poéticas, deram uma nova característica particular e regionalista ao gênero e novas regras na produção e distribuição de folhetos populares, conquistando um público fiel por mais de cem anos.

O descobrimento do Brasil ocorreu no ano de 1500, porém, os Portugueses só resolveram ocupa-lo tempos depois. Já existia uma população nativa; esta possuía a sua própria língua, o tupi-guarani, de comunicação oral, mas não praticavam a escrita. Com a chegada dos padres jesuítas, deu-se início à Literatura de informação ou dos

viajantes. A literatura de cordel chegou ao Brasil, trazida pelos colonizadores durante todo o período em que navegantes e aqueles que deixaram a metrópole para morar na nova terra (HAURÉLIO, 1974, p. 13).

A Literatura de Cordel, ou o seu substrato, chegou ao Brasil – ou à terra que depois seria assim denominada – a bordo das primeiras caravelas. É próprio do homem, em seu constante deslocamento geográfico, levar consigo, além dos conhecimentos que lhe garantam a sobrevivência, a sua cultura. Mas, para entendermos esse processo de acomodação e difusão, até o último estágio – o do registro, - é preciso atentar para alguns antecedentes. Em 1528, foi impresso em Saragoça, Espanha, o célebre romance de Cavalaria Amadis de Gaula, de autoria de Garcia Rodrigues de Montalvo.

O longo período de colonização portuguesa no Brasil, mais a dificuldade de impressão de textos, levaram ao retardamento das editoras em publicar e circular o material junto ao público leitor, aumentando a dependência de importação de material bibliográfico vindo da Europa por mais de três séculos. Do século XI até o XIX, as histórias compiladas na literatura de cordel europeia influenciaram a formação da literatura de folheto no Brasil, principalmente no Nordeste.

Segundo Londres (1983 *apud* ABREU 1999, p. 16):

Sua origem remonta às folhas volantes e aos manuscritos portugueses que, desde os fins do século XVI, percorrem o Nordeste brasileiro. Não se conhece outro documento de igual importância no que se concerne à investigação da permanência da literatura tradicional ibérica, as transformações por que passa a América e o desenvolvimento em narrativas novas, brasileiras.

Assim, com o deslocamento das populações litorâneas para o interior do país, construiu-se o arquétipo diante das adversidades da Natureza. No Nordeste, onde situa-se o Sertão, de característica e paisagem semiárida, castigada pelas intempéries da seca, nessa região escaldante, isolada da civilização, tiveram espaço as narrativas dos cavaleiros medievais, reis, princesas e heróis. Essas produções publicadas na Europa com o título de literatura de cordel, a maioria escrita em prosa depois de deleitar o público, através de leituras coletivas e cantorias, são recriadas em versos pelos poetas de folhetos.

Todos concordam, entretanto, que o material português sofreu alterações em contato com a realidade brasileira: fala-se em “adaptação”, “recriação”, “transformações”, “desdobramentos”, fusão entre a “literatura popular ibérica” e a “prática dos poetas improvisadores”, sem que jamais se tenha um cortejo entre as duas condições de produção ou entre os textos efetivamente produzidos em Portugal e no Brasil (ABREU, 1999, p. 17).

O Brasil, especificamente o Nordeste, proporcionou as condições para a difusão dessa literatura popular oriunda da Península Ibérica, porém, com o tempo, os conteúdos foram sendo adaptados às circunstâncias existentes da época. Para as pequenas cidades e vilarejos do Nordeste, os folhetos de cordel editados em Portugal ou reeditados no Brasil facilitaram as transformações e criações de narrativas de histórias reunindo personagens e tipos regionais. As produções e edições nordestinas diferenciam-se das portuguesas pela originalidade. Vê-se adiante na produção de folhetos.

3.2.2 A Literatura de Cordel (ou de folhetos) no Brasil

A inserção e expansão da literatura de cordel ou de folheto no Brasil tem semelhança às circunstâncias europeias na idade média, períodos distintos, porém, situações iguais: falta de leitores e meios para imprimir textos. No Brasil, só após a vinda da corte Portuguesa, no início do século XIX, é que se iniciam as instaurações das primeiras tipografias, propiciando as publicações e circulação das produções regionais. Dessa forma, “Quando a Literatura de Cordel, ou de folhetos, estava tomando forma, viviam, na região do Teixeira, (PB), afamados cantores, como o escravo Inácio da Catingueira e Ronamo da Mãe d’Água” (HAURÉLIO, 1974, p. 22). Foram as cantorias e pelejas, que originaram as edições de folhetos.

Essa tradição reservou o lugar de fundador a Agostinho Nunes da Costa, que viveu entre 1797 e 1858. Provavelmente já havia cantadores antes dele, mas seu nome permaneceu como o de um iniciador, ou conforme Átila de Almeida, “no princípio não foi o caos, foi Agostinho Nunes da Costa”. Ele viveu na serra do Teixeira, Paraíba, onde saíram os mais importantes poetas do século XIX: Nicandro e Ugolino – seus filhos – Ronaldo da Costa Manduri, Bernardo Nogueira, Germano da Lagoa, Francisco Romano, Silvino Pirauá. Ficaram conhecidos como “grupo de Teixeira” e foram responsáveis pelas primeiras composições de que se conhecem os autores. Embora não fossem cantadores, tomaram parte no grupo Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista, pioneiros na impressão de folhetos (ALMEIDA, 1984, *apud* ABREU, p. 74).

Diante dos documentos, assegura-se que foram os cantadores do improviso os precursores da literatura de folheto no Nordeste. Eles também foram responsáveis pelas transformações e recriações nas estruturas em quadra sete silábicas, bem como foram predominantes nos poemas de cordel português. Contudo, os registros

dos primeiros cantadores só existem na memória, uma vez que pressupõe-se que essas manifestações orais são antigas.

De tal modo, segundo Abreu: “Antigamente a gente cantava de quatro pés, disse Romualdo a Costa Manduri, poeta octogenário no início do século, que ainda e lembrava de um desafio entre Francisco Romano e Manuel Carneiro, cantando em quadras”, sendo elas “Romano, num pingo d’água/Eu quero ver se te afundo/ Diga lá em quatro pés/ As coisas leves do mundo” (ABREU, 1999, p. 83).

Nesse seguimento, o autor continua:

“Pirauá aprendeu a cantar no tempo das cantorias em quatro linhas”. Talentoso, sentindo falta de espaço nas quadras para a expansão das ideias, introduziu a sextilha e a obrigação de o adversário compor o primeiro verso da resposta rimando com o último deixando pelo contentor – a regra da deixa. [...] É preciso não esquecer que a cantoria explodiu nos termos conhecidos hoje, no final do século passado, depois das inovações introduzidas por Pirauá, de mistura com a preocupação intelectual do grupo do Teixeira. (ALMEIDA 1978 *apud* ABREU, 1999, p. 04).

A literatura de cordel ou de folhetos editados no Brasil, em especial no Nordeste, distancia-se profundamente da forma portuguesa. A genialidade dos poetas cantadores deu forma e originalidade ao gênero que construiu sua própria identidade e característica particular. Assim, como trata Abreu (1999), o papel de Pirauá é confirmado por Rodolfo Coelho Cavalcante: “No começo a Poesia/ Popular hoje Cordel/ Era em quadras, realmente,/ Que usava o Menestrel,/ Mas Silvino Pirauá/ Um novo sistema dá/ De maneira mais fiel” (ABREU, 1999, p. 84). Ademais, o acréscimo da quadra para as sextilhas e septilhas deu mais beleza estética à estrofe.

Outras formas – sempre fixas – foram sendo incorporadas. Dentre elas, a de maior aceitação, tanto em pelejas quanto em narrativas, foi a estrofe de sete versos setessilábicos com rimas ABCBDDDB. Nos desafios, como recursos para exibição de destreza poética ou como tentativa de dificultar a resposta do oponente, surgiram o martelo (décimas em redondilhas menores), o galope à beira-mar (décimas em desassílabos, cujo último verso deveria terminar em “beira-mar”), a gemedeira (dextilha setessilábicas com um “ai, ai, ui, ui”, introduzindo entre o quinto e o sexto versos) (ABREU, 1999, p. 89).

Pesquisas bibliográficas ocorridas nos últimos anos tem prestado relevantes contribuições e descobertas de textos que há muito não eram conhecidos, assim, a lupa do pesquisador traz à tona obras antigas, pois “Embora tenha havido um período em que conviveram múltiplas formas, em que quadras e sextilhas disputavam a primazia, autores e público elegeram as sextilhas setessilábicas com rimas em

ABCBDB como forma predominante” (ABREU, 1999, p. 89). As recriações e criações poéticas adquiriram códigos entre autores e público leitor dos folhetos, e rejeitam que regras sejam quebradas. Geralmente, os cantadores são motivados a adquirir e transmitir conhecimentos. Códigos existem para garantir a forma, mas cantoria e cordel não são regras.

Outros poetas transitaram por ambas as linguagens – oral e escrita –, estes foram José Galdino da Silva Duda, o Zé Duda, João Melchiades Ferreira da Silva, Severino Milanês da Silva, José Camelo de Melo Resende e José Faustino Vila Nova. Como um exemplo mais recente, vale citar Natanael de Lima, Secerin Borges Silva, Antonio Eugênio da Silva, Luiz Gomes Lumerque, Francisco Sales Arêda, e até mesmo Manoel D’Almeida Filho (HAURÉLIO, 1974, p. 23).

A distinção entre repentista e cordelista, está relacionada à própria natureza e particularidade do poeta. Há os que possuem habilidade de raciocínio e oralidade de expressão verbal, porém não possuem domínio da escrita: “Alguns grandes repentistas, desde o início, enveredaram pelas sendas do cordelismo, a começar pelo próprio Piruá, que nos legou os clássicos O capitão do navio e História de Zezinho e mariquinha” (HAURÉLIO, 1974, p. 23). Se o repente não é cordel, não é repente, digamos que são irmãos gêmeos, mas apesar do mesmo DNA, possui alguma diferença. Silvino Pirauá de Lima e Leandro Gomes de Barros são da mesma geração, o primeiro canta e escreve, o segundo somente escreve.

O entendimento que a literatura de folhetos no Brasil, difere da portuguesa ocorrera graças ao talento dos poetas nordestinos. Uma breve leitura nos fragmentos históricos certifica-se que os poetas cantadores e os glosadores, foram os construtores da linguagem que deu vida a literatura de folhetos, desde a segunda metade do século XIX, até os dias atuais. Um dos nomes mais notáveis é Leandro Gomes de Barros, considerado o fundador de toda estrutura necessária à regra, ao formato do romance ou folhetos. Como editor, profissionalizou a distribuição das obras por ele compostas. Poeta de brios, iniciou escrevendo peleja de cantadores contemporâneos, como a peleja de “Manuel Riachão com o Diabo”, uma bela obra de ficção, publicada em 1893.

Para entendermos melhor o processo, precisamos retroceder às últimas décadas do século XIX, quando surgiu Leandro Gomes de Barros, nascido no sítio Melancia, então município de Pombal (PB), a 19 de novembro de 1965. Não é absurdo afirmar ser este autor o “pai da Literatura de Cordel

brasileira”, já que explorou e deu forma a todos os gêneros e temas, preparando, assim, a estrada na qual os vates populares transmitam ainda hoje” [...] Na capital pernambucana, ao lado dos confrades Francisco das Chagas Batista e Silvio Pirauá de Lima, Leandro ajudou a escrever algumas das mais belas páginas da história da cultura brasileira. Com ele surgiu a figura do editor de Cordel que escrevia, publicava e distribuía a sua produção. (HAURÉLIO, 1974, p. 20).

Pela dimensão do território brasileiro, dadas as condições de atraso, a paisagem do Brasil é de um país agrário, de má distribuição de renda, de altas taxas e analfabetismo. Nessa atmosfera de dificuldades, no entorno de um leitor, estavam os ouvintes, camponeses e moradores de pequenas cidades espalhadas pelo sertão; estes se deleitam ouvindo as histórias escritas por Leandro: “O cachorro dos mortos, Os sofrimentos de Alzira, Juvenal e o dragão, A força do amor, Peleja de Manoel Riachão, com o Diabo, História de donzela Teodora, O boi misterioso” (HAURÉLIO, 1974, p. 21). Esses são clássicos da literatura de folheto, mas existem muitas outras, milhões de exemplares foram vendidos em cem anos, suas obras são editadas, reeditadas sem pausa, e é o escritor com o maior número de leitores no Brasil.

Aqui é trazida uma pequena contribuição na pesquisa bibliográfica sobre literatura de cordel ou de folhetos, pois trata-se de uma experiência de descobertas que não se esgota. São vários nomes espalhados, por várias regiões do Brasil, com produção e temas variados de acordo com as circunstâncias do tempo. Isso porque, na migração do homem nordestino para o sudeste, na bagagem o cordel foi junto: “Na atualidade, o Cordel é representado, em São Paulo, por poetas oriundos de vários estados da ‘nação nordestina’, criadores e mantenedores do grupo cultural Caravana do cordel, surgido em 2008” (HAURÉLIO, 1974, p. 82). Com a televisão e a cultura de massa, ocorrida dos anos 1950 aos anos 1980, os folhetos de cordéis sofreram um declínio, mas surgiu e ainda surge nova geração, e esta literatura revive.

Portanto, o surgimento dos novos poetas, não ocorreu só no Nordeste, mas em todo o Brasil, com isso, há expectativa que essa literatura chegue à sala de aula. Aqui em São Luís Gonzaga essa expectativa acabou e já é uma realidade. Veio para dinamizar a prática docente, a leitura, as aulas de filosofia. A facilidade de desenvolver temas de interesse popular com a utilização de linguagem simples, sem tantas formalidades, abordando enredo do cotidiano, sobre a política, a filosofia de Gramsci, dá ao cordel uma familiaridade com os professores, professoras e estudantes de filosofia da escola campo de pesquisa. Desse modo, o uso da literatura de cordel é uma forma de tornar a filosofia comum para os comuns.

3.2.3 Descrição do produto

A cartilha “Filosofia em Cordel: Fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de Filosofia”, foi desenvolvida como produto final do Mestrado Profissional em Filosofia, com área de concentração em Ensino de Filosofia e linha de pesquisa a Prática do Ensino de Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO), sob a orientação do Prof. Dr. Luís Hernan Uribe Miranda.

O texto foi produzido por Fábio Soares da Silva, poetisas, escritor e autor da cidade de São Luís Gonzaga e estudantes, do Centro de Ensino Nazaré Ramos, nesta mesma cidade. A capa foi elaborada por Matheus Henrique Cavalcante dos Santos, a ilustração da capa foi desenvolvida por Álvaro Pachêco e as imagens utilizadas foram obtidas através de pesquisa de campo, fotografadas na própria escola pelo pesquisador.

No início, foi realizada uma breve apresentação do título, mostrando que o objetivo do produto é contribuir com a prática dos docentes em filosofia na referida escola e enriquecer a metodologia filosófica através da filosofia da práxis de Gramsci em forma de literatura de cordel, no caso em questão, o Centro de Ensino Nazaré, como uma fonte a ser utilizada por professores e estudantes de uma forma mais simplificada e enriquecida com o cordel.

Na elaboração dessa cartilha, foram necessários dois seminários temáticos sobre Filosofia da Práxis e os professores como intelectuais orgânicos em Gramsci sobre a política local, com a participação dos docentes, os vinte estudantes participantes da pesquisa e com a assessoria do professor pesquisador; uma oficina de literatura de cordel com as poetisas, poeta e autor gonzaguenses, duas professoras de língua portuguesa, professor e professoras de filosofia. Após essas etapas, os estudantes com os professores de filosofia foram produzir os cordéis e fazer as exposições deles.

Fatos interessantes aconteceram antes da oficina de literatura de cordel e após a sua realização. O primeiro foi em relação à procura de cordelista na cidade de Pedreiras, pois tínhamos dois convidados e já próximo da oficina desistiram. Porém, na nossa qualificação, o professor Dr. Domingos Ribeiro Mendes Junior, fez uma indicação de procurar cordelistas na cidade campo de pesquisa, e de o fato ocorreu.

Quando iniciou-se a pesquisa de campo, foi descoberto que na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão havia pessoas bem talentosas que faziam literatura em cordel e, assim, lançou-se os convites, que foram bem aceitos. Foi surpreendente tal constatação, com a facilidade que conduziram a oficina na exposição temática e na habilidade de produzir os cordéis. Outro fato foi à quantidade de professores, professoras e estudantes que apreciam esse tipo de literatura, embora pouco explorada na escola.

A cartilha desenvolvida está dividida em três partes. A primeira é uma breve fundamentação de filosofia da práxis em Gramsci e depois a conceituação de literatura de cordel, como uma forma de introduzir a temática.

A segunda parte são as biografias das poetisas, autor e poetas que participaram da oficina de literatura de cordel e também as biografias de duas professoras de língua portuguesa que contribuíram bastante para este acontecimento. Por último, as biografias do professor e professoras de filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos.

A terceira parte são as produções dos poemas de cordéis oriundos da oficina sobre filosofia em cordel. Os primeiros poemas são das poetisas gonzaguenses, pelo fato de terem experiências nas confecções de cordéis. Os seguintes foram dos professores de filosofia, como uma forma de resultado da oficina, colocando em prática essa formação. Por fim, os poemas elaborados pelos estudantes em equipes, do Centro de Ensino Nazaré Ramos. Desse modo, os estudantes demonstraram que foi alcançada a aprendizagem planejada.

Portanto, os seminários da oficina de cordel contribuíram muito com uma nova possibilidade metodológica, usando da criatividade e uma forma lúdica de aprender. Viu-se o grande empenho de poetisas, poeta, professores, professoras, estudantes e a gestão da escola centrada neste projeto. Pode-se dizer, pois, que o evento só foi possível com a participação de todos.

3.3 Resultados da Pesquisa

A realidade constatada na escola pesquisada, Centro de Ensino Nazaré Ramos, é a seguinte: a instituição se apresenta atualmente com 30 (trinta) professores, destes 14 (quatorze) contratados e 20 (vinte) efetivos. Todos com nível

superior/licenciatura trabalham com a disciplina a qual são habilitados, apesar de existirem alguns desvios, mas dentro da área de atuação.

Entre a totalidade desses professores, quatro são de filosofia, três mulheres e um homem. Em relação à formação, apenas uma professora não tem a formação específica em filosofia, é licenciada em sociologia, ou seja, áreas afins.

Para alcançar os resultados esperados, utilizou-se, inicialmente, dois questionários, um com os docentes e um com os discentes convidados para a pesquisa, no total de vinte alunos escolhidos pelo critérios do questionário III.

Em relação aos os professores, o questionário I abarcou todos os docentes, sem distinção de disciplina, no total de trinta, porém, o questionário II era propriamente para os professores de filosofia. Nesse sentido, continha perguntas específicas para esses docentes. As perguntas eram sobre a prática pedagógica, formação continuada, o ensino de filosofia, as dificuldades em sala, planejamento e sobre a filosofia de Antonio Gramsci.

Após a análise de dados do questionário II, observou-se alguns problemas, tais como: a formação continuada dos docentes em filosofia, o planejamento das aulas, a metodologia usada e a motivação. Em relação aos alunos, os professores revelaram outros problemas, principalmente no que diz respeito ao interesse do aluno, a desmotivação, a participação, a assiduidade, compreensão dos conteúdos.

Depois de analisar os resultados do questionário II, fomos elaborar o questionário III para os estudantes. As perguntas eram para as escolhas desses alunos, dependendo de suas afinidades e seus interesses em participar da pesquisa.

Dentro do questionário III, fez-se perguntas aos estudantes relacionadas às aulas de filosofia, sobre sua assiduidade, gosto pela filosofia, se compreende o conteúdo das aulas, as metodologias usadas pelos docentes de filosofia, as dificuldades em aprender nas aulas e suas participações em sala.

Após a coleta dessas informações, confrontou-se os dados dos professores do questionário II e as informações dos alunos do questionário III. Assim, obteve-se os seguintes resultados indicados professores: a falta de interesses, desmotivação, a assiduidade, metodologias tradicionais, a falta de participação e a não compreensão do conteúdo.

Depois dessa análise de dados, chegou-se à conclusão de que todos esses problemas eram reflexo da prática metodológica dos professores de filosofia. Nesse

sentido, foram planejadas estratégias que contemplaram a problemática da escola, na aula de filosofia.

O pesquisador fez um convite para uma reunião com o professor e as professoras de filosofia. O convite foi aceito e passamos as informações necessárias para uma intervenção na escola, principalmente com os professores e alguns alunos dos terceiros anos do turno vespertino.

Planejamos as primeiras ações, os seminários e depois planejamos a oficina de filosofia da práxis de Gramsci em formato de literatura cordel. Marcamos os dias dos dois seminários em comum acordo.

No primeiro dia do primeiro seminário, com assessoria do pesquisador, foi introduzido à temática a importância da intervenção da pesquisa, a filosofia de Gramsci, ou seja, a filosofia da práxis e a categoria o professor como intelectual orgânico.

Foi um momento riquíssimo de aprendizagem, conhecimento, troca de informações e de tirar dúvidas sobre a filosofia de Gramsci. Estavam presentes os professores de filosofia e os vinte alunos convidados dos terceiros anos.

O segundo seminário foi na semana seguinte, com a temática trabalhada, a política local e a filosofia da práxis de Gramsci. Foi um momento relevante de contextualizar o pensamento de Gramsci na política local. Houve muitas participações no sentido de enriquecer a temática.

A partir desses seminários, que foi um momento formativo para os docentes e discentes, chegou a culminância da pesquisa, a oficina de filosofia da práxis de Gramsci em formato de literatura de cordel. Para essa oficina, foram convidados poetas, poetisas, escritor, autor, e duas professoras de língua portuguesa. Os assessores foram as poetisas e os poetas, os quais relataram suas histórias de cordelistas e depois fundamentaram a literatura de cordel. Os participantes foram além dos professores convidados e os estudantes convidados. O momento foi de aprendizagem, criatividade e demonstração de habilidades por parte dos assessores.

Na semana seguinte, foi a vez dos professores de filosofia e alunos produzirem os cordéis. Depois desses cordéis prontos, organizamos os materiais em formato de cartilha de literatura de cordel. Em seguida, começamos a utilizar essa cartilha em sala de aula. Assim, constatou-se que tivemos bons resultados com a filosofia da práxis de Gramsci no formato cordel.

Nesse contexto, foram criados dois questionários de rodas de conversas para avaliar os resultados. O questionário IV foi especificamente para os professores de filosofia e tinha seis perguntas. A primeira sobre a possibilidade da contribuição da filosofia com a formação dos jovens para o exercício da cidadania. A maior parte dos professores respondeu que sim, ou seja, 75%. Nesse aspecto, vimos como resultado a filosofia contribui com a cidadania dos estudantes.

A segunda pergunta, indagava se a formação com filosofia da práxis e os intelectuais orgânicos contribuíram para o exercício da docência em filosofia. Como resposta, obteve-se o resultado de 75% dos docentes respondendo positivamente. Assim, percebe-se o desejo dos docentes pela formação continuada e que se transforme em prática.

Nesse sentido, a formação deve acontecer ao longo da prática docente dos professores. Não somente de novos saberes, mas para se refletir acerca de suas práticas. Em consonância a essa ideia,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reforma de projetos (IMBÉRNÓN, 2010, p. 75).

Portanto, a formação continuada tem o objetivo desenvolver nos docentes suas atividades reflexivas sobre suas próprias ações, fornecendo ferramentas necessárias para o trabalho em sala de aula.

A terceira questão indagava se o professor de filosofia sentia-se um intelectual orgânico em sala de aula e por quê. Obteve-se o resultado positivo de 75%, afirmando essa possibilidade e a justificativa foi pela função exercida em sala de aula. Nesse prisma, é confirmada a proposta de Gramsci, de o professor ser um intelectual orgânico, pois como trata Mochcovitch (1992, p. 18):

Aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamado “núcleo do bom senso”, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política.

Nessa direção, o professor como intelectual orgânico tem a missão de capacitar seus alunos, elevando a cultura desses educandos, a partir das formações oriundas da sua prática.

A quarta pergunta foi em relação ao estudo da Filosofia da Práxis, proposto por Gramsci, usando literatura de cordel, se através dela foi possível transformar a sua atividade como professor de filosofia. Dos quatro professores, três responderam que sim, que a filosofia da práxis em literatura de cordel começou a mudar a rotina em sala de aula e, conseqüentemente, sua atividade docente.

Vimos no questionário III os professores usarem apenas metodologias tradicionais, nesse caso, aconteceu a mudança pelo fato do professor sair da mesmice, ou seja, pensar a atividade do professor apenas como transmissão de conteúdo ou exposição, cumprindo a risca o programa de ensino da educação, sem nenhum tipo de mudança. Gramsci reconhece a importância do professor não só instruir, mas também de educar, por meio da filosofia da práxis.

A última pergunta girou em torno dos seminários, da oficina, da produção de cordel, da confecção da cartilha de filosofia em cordel, se o professor se sente motivado para continuar o ensino da filosofia como práxis pedagógica. Obteve-se respostas favoráveis, pois, dos quatro professores, três concordaram que sim. Eles se sentiram motivados pelo fato dos alunos mudarem de postura.

Portanto, pôde-se concluir que os resultados foram satisfatórios e que a filosofia da práxis como fundamento metodológico possibilita mudança na prática do professor de filosofia e, conseqüente, melhora a motivação, a participação em sala de aula, diminui a ausência dos alunos e deixa de ser uma aula tradicional, pois os alunos irão participar na reflexão e produção de cordéis.

O questionário V tratava sobre a roda de conversa voltada para os estudantes participantes da pesquisa, após seminários, oficina de cordel, produção da cartilha de cordel e sua efetivação em sala de aula. Nesse sentido, são revelados alguns desses resultados a partir das respostas dos alunos.

A primeira pergunta direcionada aos alunos foi se a formação sobre filosofia da práxis e os intelectuais orgânicos contribuíram na sua aprendizagem em filosofia. Os vinte participantes concordaram que aprenderam muito e foi a primeira vez que ouviram falar da filosofia de Gramsci. Assim, as respostas corroboram com as informações dos professores em contribuir com a aprendizagem.

A pergunta seguinte foi se os educandos se sentiam motivados para participar das aulas de filosofia em sala e por quê. Quinze alunos responderam que sim, pois não tinham participado da aula de filosofia com algo muito criativo, como usar a

filosofia e a literatura de cordel ao mesmo tempo. Portanto, fica clara que a mudança de atitude do professor pode mudar a aprendizagem dos alunos.

A terceira questão foi se o estudo da Filosofia da Práxis, proposto por Gramsci, usando literatura de cordel, possibilitou uma metodologia criativa nas aulas de filosofia. Todos responderam que foi uma metodologia nova e que ajudou a chamar atenção e motivou a participar da aula. Dessa forma, entende-se que o professor não pode negar o direito de aprendizagem de seus alunos buscando alternativas criativas.

A última pergunta aos estudantes foi se o professor de filosofia demonstrou habilidade no uso da filosofia da práxis em cordel. Dos vinte alunos, 80% responderam que sim. Os discentes perceberam mudanças e, principalmente, que os professores tinham se preparado devidamente para a aula desse conteúdo.

Na pesquisa de intervenção de filosofia da práxis, houve não a pretensão de esgotar o assunto ou resolver totalmente os problemas apresentados na escola campos de pesquisa, mas sim de deixar um instrumento para refletir e alargar a prática docente de filosofia. Tentou-se buscar e encaminhar uma proposta para efetivação da filosofia da práxis, no Centro de Ensino Nazaré Ramos. Nesse aspecto, tal ação ajudaria a solucionar ou amenizar as dificuldades dos professores.

O dever do professor é sempre o mesmo: dar ao estudante os instrumentos que lhe permitam exercer a liberdade de avaliar criticamente essas ideias, e não impedir essa liberdade lecionando as ideias dos filósofos como coleções de frases e palavras para enfeitar o discurso. Consequentemente, ainda que não possamos definir claramente a filosofia como uma atividade crítica, a disciplina de filosofia só pode ser ensinada criticamente (MURCHO, 2002, p. 24).

Portanto, os professores devem desenvolver um ensino de filosofia de qualidade pautada no pensamento crítico de Gramsci e na sua metodologia, não como coletânea, mas como uma reflexão em espaço filosófico crítico de ideias e concepções. Com isso, espera-se ter contribuído com os professores de filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos nas mudanças necessárias ou na reflexão de suas práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

No percurso de presente trabalho, foram desenvolvidos os objetivos traçados. O objetivo específico do primeiro capítulo foi fundamentar a filosofia da práxis de Antonio Gramsci, numa perspectiva metodológica para o ensino de filosofia. Desse modo, passou-se por diversos conceitos como: o de práxis em geral, a filosofia da práxis em Gramsci, o conceito de dialética e por última os intelectuais orgânicos e a educação.

O segundo capítulo objetivou, especificamente, problematizar a interface entre o ensino de filosofia no Brasil e a filosofia da práxis. Apresentou-se um pouco da história do ensino de filosofia no Brasil e como se deu ao longo do tempo.

O terceiro capítulo foi a intervenção, com o objetivo de implementar uma estratégia didático-metodológica através da filosofia da práxis de Antonio Gramsci e o gênero literário cordel, para o ensino de filosofia, no Centro de Ensino Nazaré Ramos. Esse objetivo focou em trazer uma profundidade com o intuito de adentrar na realidade da escola campo de pesquisa, demonstrando as dificuldades dos professores de filosofia no ensino e as dualidades dos estudantes na aprendizagem.

Nessa direção, foi alcançado o objetivo principal ao qual esta pesquisa seguiu, que foi apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia como práxis filosófica e emancipação social a partir de Antonio Gramsci, na escola de Ensino Médio estadual, Centro de Ensino Nazaré Ramos, na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão.

No decorrer desta pesquisa, ficou perceptível que à escola é uma instituição de enfrentamento pela transformação da sociedade. Por conseguinte, entende-se também que é um espaço de contradições sociais, por ela estar situada no seio da sociedade e participar diretamente dos processos sociais que apresentam contradições, de reprodução e transformação. Por isso, deve-se acioná-la como espaço de filosofia da práxis na luta por uma nova sociedade, uma sociedade sonhada por Gramsci que eleve a cultura dos mais simples.

Nessa perspectiva, a escola é local de preparar os novos caminhos da sociedade. Com isso, pode-se afirmar que a educação não é neutra, que a ação educativa e a escola estão comprometidas com alguma concepção filosófico-político. Quando não escolhemos abertamente uma concepção teórica para direcionar nossas atividades, conseqüentemente, isso favorece uma teoria dominante, que se converte

em senso comum e é por isso hegemônica. Assim, agimos dentro de uma opção de comprometimento político, uma opção filosófica consciente ou por concepções que desconhecemos.

O professor de Filosofia não pode se desvincular da prática docente, de sua realidade, pois implica uma fragmentação. Essa concepção fragmentada, aliada às demais contradições, impossibilita o professor de elaborar de forma unitária sua compreensão acerca da relação de desenvolvimento da aprendizagem, do processo educativo, enfim, da relação educação e sociedade.

Nesse contexto, ao destacar a aprendizagem, busca-se situar a importância do ensino, da realidade, da prática para o desenvolvimento, uma vez que o aprendizado, enquanto processo de apropriação e produção da cultura, propicia a objetivação do homem e o seu desenvolvimento. Gramsci chama a atenção para a importância da relação pedagógica que, no âmbito escolar, não significa criar tão somente condições materiais, mas condições que propiciem a leitura crítica e a tomada de consciência de sua própria realidade.

A relação entre o professor e o aluno torna-se, portanto, mediadora do processo educativo, do processo de apropriação da cultura historicamente elaborada a partir da filosofia da práxis, buscando a superação das contradições sociais.

Nessa perspectiva, o professor tem como papel possibilitar que o desenvolvimento vá além de suas possibilidades imediatas, compreendendo que os limites dessa ação não se restringe e nem tem a sua origem no espaço escolar, mas nos condicionantes sociais.

A função do professor é a de organizador, no sentido gramsciano de intelectual orgânico, e o seu papel é colocar-se como sujeito social em relação com outro sujeito social, para que a personalidade possa ser desenvolvida. Tem que se apresentar como intelectual orgânico, aquele que vai fazer a mediação entre a filosofia da práxis e os estudantes.

Nessa direção, o fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia em Gramsci tem grande relevância, no sentido de inovar e usar da criatividade no trabalho em sala de aula, que fuja das improvisações e que planejem suas aulas de forma que aconteça a aprendizagem.

Para Aspis e Galo (2009, p. 69), “afirmar que não sabemos como alguém aprende, não significa dizer que não sabemos como alguém ensina”. Isso significa que não existe um método para aprender, mas existem métodos para ensinar. A

questão fica a critério dos professores, em terem humildade para entender que nem sempre o aluno aprende aquilo que ensinamos.

Por outro lado, dizer que o aprendizado é uma espécie de acontecimento, que foge ao nosso controle, não significa de modo algum dizer que o ensino se faz ao acaso. O professor precisa munir-se de um repertório, construir estratégias de aula, definir seus objetivos e traçar suas linhas de ação (ASPIS; GALO, 2009, p. 69).

Desse modo, a proposta da presente pesquisa é cabível na forma de ser uma nova estratégia, a filosofia da práxis de Gramsci como metodologia no uso de literatura de cordel, fugindo do tradicional, como apontou o questionário II da pesquisa. Sabe-se que a maior parte dos docentes de filosofia continua na mesmice, no entanto, o professor de filosofia precisa ter abertura para a mudança, não de qualquer jeito, mas dentro de um planejamento que garanta maior aprendizagem por parte dos estudantes.

Nesse rumo, atenta-se para o questionário II, quando faz-se a pergunta sobre o planejamento das aulas e 25% dos docentes responderam que não planejam. Precisamos sair do lugar de conforto e melhorar a qualidade de nosso ensino, visto que a falta de planejamento reflete diretamente na aprendizagem e no interesse dos educandos.

A partir dos dados coletados na pesquisa, o gráfico 15, dos quatro professores de filosofia entrevistados, 75% apontaram a falta de interesse por partes dos estudantes. Essa é uma dificuldade revelada pelos docentes, desse modo, começa-se a pensar uma proposta metodológica para diminuir esse impacto que influencia diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem.

Para o educador exercer sua função, ele deve possuir conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o estudante no processo de aquisição de conhecimentos filosóficos voltados para a filosofia da práxis. Para tanto, o professor deve possuir algumas qualidades na compreensão do seu aluno, tais como: compreensão da realidade com a qual trabalha, consciência política, competência no campo teórico de conhecimento que atua e competência técnico-profissional. Esse professor intelectual orgânico deve vir das instituições públicas de ensino e continuar sua tarefa nas escolas públicas para alcançar os resultados sonhados.

Desse modo, vê-se a complexidade de usar a filosofia da práxis como uma metodologia revolucionária, no sentido de inovar as aulas de filosofia na escola campo

de pesquisa, bem como que alguns docentes rejeitam o novo e tem medo de se arriscar, principalmente com uma nova metodologia.

Foi observado também que a vivência em sala de aula faz surgir diversas questões conflitivas na formação do docente em filosofia, com amplas dificuldades. Ademais, vê-se que o professor pode trabalhar visando sempre o caráter prático dos alunos, ajudando-os na sua formação enquanto cidadão consciente de suas obrigações e responsabilidades na comunidade escolar, como também no meio social em que vive.

Alguns caminhos foram delineados com a finalidade de mostrar as questões da pesquisa até as reflexões críticas. Nessa fase educacional, o que será também de grande valor serão as questões da criatividade em sala de aula, mas tudo deverá ser trabalhado de acordo com a realidade de cada espaço escolar. Por isso, não se apresenta uma receita para ser seguida, mas elementos que possam subsidiar uma prática docente que recupere a identidade da filosofia no Ensino Médio. Nesse caminho, foi produzida uma cartilha em cordel como forma de produto da pesquisa na intenção de propor uma alternativa nessa prática filosófica.

Enfim, entende-se que, ao falar de um caminho na práxis de ensino de filosofia, devemos voltá-la para o campo criativo e reflexivo, pautado na realidade presente em cada escola de Ensino Médio, principalmente o Centro de Ensino Nazaré Ramos.

Além disso, vê-se que a relação aluno/professor é essencial e importante para a educação, porque é a partir do atuar do educador, nessa relação, que o educando se postará bastante receptivo à disciplina. De tal modo, a reciprocidade, a simpatia e o respeito entre professor/aluno demonstram um trabalho mais construtivo, integrando, assim, o educando ao meio sociocultural, e só desse modo ele se sentirá parte integrante de um todo.

Para tanto, precisamos usar a nossa cartilha de Filosofia da práxis de Gramsci, em formato de cordel como um meio de criatividade e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Não como algo acabado, mas como uma proposta metodológica que vai se construindo ao longo do tempo no exercício da docência de filosofia. Todavia, faz-se questão de afirmar que a perspectiva aqui apresentada é apenas uma proposta entre tantas outras existentes.

Esta dissertação é o resultado dos nossos esforços. Não foi uma pesquisa individualista, mas algo em conjunto. Espera-se ter cumprido todas as finalidades

desta pesquisa em direção a um fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de Filosofia em Gramsci.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. *A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidade e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARNAUT DE TOLEDO, C. de A. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a Ratio Studiorum. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 22, p. 181-187, jul., 2008.
- ASPIS, Renata. Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1964.
- BARATTA, Giorgio. Escola, Filosofia e Cidadania no Pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições*. Campinas, v. 21, n. 1, abr., 2010.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. p. 460.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologia*. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. In: *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 25-26. v. 3.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 11.684/2008*. Brasília: Presidência da República, 2008.

CAMPOS, Fernando Arruda. Reflexão introdutória ao estudo da Filosofia na época colonial no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho (coord.). *As ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1978.

CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de Filosofia: como problema filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A Democracia Como Valor Universal e Outros Ensaios*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução e edição: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

DIAS, Ilzeni Silva. *O ensino profissional no Maranhão: uma retrospectiva histórica*. In: CADERNOS DE PESQUISA/Pró – Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da UFMA. São Luís - MA: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2002.

DOMINGUES, Ivan. *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas: ensaios metafilosóficos*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FIORI, G. *A Vida de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Editora Papyrus, 2013.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GHEDIN, E. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere* (2 vols.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. *Escritos Políticos* (2 vols.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere* (6 vols.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 – 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere; Os Intelectuais; o princípio educativo; Jornalismo*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere* (v. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 1995.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização, Brasileira, 1982 p. 129.

HAURÉLIO, Marcos. *Breve história da literatura de cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugal, 1938.

LITERATURA DE CORDEL. *Pedagogia ao Pé da Letra*. 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/literatura-de-cordel/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Coleção filosofia e ensino, vol. 13. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2009.

JESUS, Antônio Tavares de. *O Pensamento e Prática Escolar de Gramsci*. 2. ed. Campinas, São Paulo: autores associados, 2005.

JIMENEZ, S. A educação e a Relação Teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, S. A.; V. & FURTADO, E. B. (Orgs.). *Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001.

KONDER, L. *O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 35.

KONDER, L. *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugal, 1938.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. A. a C. *A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino*. 2005. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LIMA, M. S. L.; SALES, Josete de O. C. B. *Aprendiz da Prática Docente: a didática no exercício do Magistério*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução Willian Laços. Campinas: Alínea, 2008.

MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo*. Campinas: Alínea, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares estaduais*. 3. ed. São Luís, 2014

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MURCHO, D. *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M. F. C. *A Dialética na Sala de Aula*. Botucatu: UNESP, 1996.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da Pesquisa Abordagem Teórico-prática*. Campinas: Papyrus, 1996.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a Educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, Anita Helena (org.). *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba: UTP, 2014.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SILVEIRA, R. J. T; GOTO, R. (orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana. *Educação e Realidade*, v. 43, p. 97-114, 2018.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 94, n. 236, p.53-77, 2013.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. 1991. 612 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O Professor e a transformação da realidade. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 2009.

SOUSA JÚNIOR, J. *Marx e a Crítica da Educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

STRINGER, Ernest. *Action Research*. 2. ed. Thousand Oaks; Londres: Sage, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de esclarecimento e consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O presente questionário é uma ferramenta que visa o levantamento de dados que serão utilizados em pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As informações aqui coletadas serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados dela poderão ser publicados. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, caso tenham interesse, os informantes terão acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Ao responderem a este questionário, os participantes estão, automaticamente, dando livre consentimento para que os dados informados sejam utilizados na pesquisa, anuindo que as informações fornecidas possam ser analisadas e componham o trabalho de conclusão do curso de mestrado e possíveis produtos educacionais dele derivados.

APÊNDICE B – Questionário I da pesquisa.

Professores e professoras participantes da pesquisa

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo:
☐ F
☐ M
4. Cor/raça:
☐ Preta
☐ Parda
☐ Indígena
☐ Amarela
☐ Branca
5. Tipo de regime de trabalho:
☐ Contrato temporário
☐ Efetivo/concursado
6. Trabalha em outras escolas?
☐ Sim
☐ Não
7. Quantos anos de magistério no ensino médio?
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 até 2 anos
☐ 3 até 5 anos
☐ 6 até 10 anos
☐ 11 a 20 anos
8. Formação/graduação:
☐ Licenciatura incompleta
☐ Licenciatura em Filosofia
☐ Licenciatura em outras áreas
☐ Bacharelado
9. Possui especialização?
☐ Sim
☐ Não
10. Em que área?
☐ Educação
☐ Outras: _____

APÊNDICE C – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O presente questionário é uma ferramenta que visa o levantamento de dados que serão utilizados em pesquisa de mestrado (PROF-FILO) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As informações aqui coletadas serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados dela poderão ser publicados. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, caso tenham interesse, os informantes terão acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Ao responderem a este questionário, os participantes estão, automaticamente, dando livre consentimento para que os dados informados sejam utilizados na pesquisa, anuindo que as informações fornecidas possam ser analisadas e componham o trabalho de conclusão do curso de mestrado e possíveis produtos educacionais dele derivados.

APÊNDICE D – Questionário II da Pesquisa.

Professores e professoras de Filosofia participantes da pesquisa

1. Nome: _____ (opcional)
2. Já participou de formação continuada relacionada ao ensino de filosofia?
☐ Sim
☐ Não
3. Se sim, você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula?
☐ Sim
☐ Não
4. Você planeja sua aula?
☐ Sim
☐ Não
5. Quais procedimentos metodológicos você utiliza em sala de aula?
☐ Livro didático e aula expositiva
☐ Projeto construído com os alunos a partir do contexto social dos alunos
☐ Aula expositiva e atividade
☐ Diversificado
☐ Outras metodologias
6. Quais as dificuldades encontradas na prática docente em sala de aula?
☐ Falta de interesse do aluno
☐ Desmotivação
☐ Falta de concentração
7. Os estudantes participam das aulas?
☐ Sim
☐ Não
☐ Nem sempre
8. Os alunos compreendem os conteúdos trabalhados em sala de aula?
☐ Sim

- () Não
- () Nem sempre

9. Você conhece a filosofia de Antonio Gramsci?

- () Sim
- () Não

10. Se conhece, você sabe o que é filosofia da práxis em Gramsci?

- () Sim
- () Não

11. Já lecionou no ensino médio sobre a filosofia de Antonio Gramsci?

- () Sim
- () Não

12. Você conhece literatura de cordel?

- () Sim
- () Não

13. Já usou cordel nas aulas de filosofia?

- () Sim
- () Não

14. Teria como usar filosofia da práxis de Gramsci e literatura cordel em sala de aula?

- () Sim
- () Não

APÊNDICE E – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os estudantes.

O presente questionário é uma ferramenta que visa o levantamento de dados que serão utilizados em pesquisa de mestrado (PROF-FILO) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As informações aqui coletadas serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados dela poderão ser publicados. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, caso tenham interesse, os informantes terão acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Ao responderem a este questionário, os participantes estão, automaticamente, dando livre consentimento para que os dados informados sejam utilizados na pesquisa, anuindo que as informações fornecidas possam ser analisadas e componham o trabalho de conclusão do curso de mestrado e possíveis produtos educacionais dele derivados.

APÊNDICE F – Questionário IV.

Estudantes participantes da pesquisa

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo:
☐ F
☐ M
4. Cor/raça:
☐ Preta
☐ Parda
☐ Indígena
☐ Amarela
☐ Branca
5. Você é assíduo nas aulas de filosofia?
☐ Sim
☐ Não
6. Você gosta de estudar filosofia?
☐ Sim
☐ Não
7. Você compreende os conteúdos de filosofia?
☐ Sim
☐ Não
☐ Nem sempre
8. Quais procedimentos metodológicos seu professor de filosofia utiliza em sala de aula?
☐ Livro didático e aula expositiva
☐ Projeto construído com os alunos a partir do contexto social dos alunos
☐ Aula expositiva e atividade
☐ Diversificado
☐ Outras metodologias

9. Quais as dificuldades encontradas em estudar filosofia?

- ☐ Falta de interesse
- ☐ Desmotivação
- ☐ Falta de concentração
- ☐ Pouco conhecimento dos conteúdos por parte do professor de filosofia
- ☐ Ausência nas aulas de filosofia

10. Você participa das aulas de filosofia?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Nem sempre

11. Você conhece a filosofia de Antonio Gramsci?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Se conhece, você sabe o que é filosofia da práxis em Gramsci?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Você gostaria de participar de uma pesquisa de mestrado em filosofia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Você conhece literatura de cordel?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Você gostaria de participar de uma oficina de literatura cordel?

- ☐ Sim
- ☐ Não

APÊNDICE G – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O presente questionário para roda de conversa é uma ferramenta que visa o levantamento de dados que serão utilizados em pesquisa de mestrado (PROF-FILO) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As informações aqui coletadas serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados dela poderão ser publicados. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, caso tenham interesse, os informantes terão acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Ao responderem a este questionário, os participantes estão, automaticamente, dando livre consentimento para que os dados informados sejam utilizados na pesquisa, anuindo que as informações fornecidas possam ser analisadas e componham o trabalho de conclusão do curso de mestrado e possíveis produtos educacionais dele derivados.

APÊNDICE H – Roda de conversa após a oficina com professores de Filosofia.

1. A filosofia pode contribuir com a formação dos jovens para o exercício da cidadania?
2. A formação sobre filosofia da práxis e os intelectuais orgânicos contribuíram para o exercício da docência em filosofia?
3. Você se sente um intelectual orgânico em sala de aula? Por quê?
4. O estudo da Filosofia da Práxis, proposta por Gramsci, usando literatura de cordel, possibilitou transformar sua atividade como professor de filosofia?
5. Quais as mudanças foram efetivadas na sua prática de ensino?
6. Você percebeu a importância da formação permanente do professor? Por quê?
7. A partir dos seminários, da oficina, da produção de cordel, da confecção da cartilha de filosofia em cordel, você se sente motivado para continuar o ensino da filosofia como práxis pedagógica? Por quê?

APÊNDICE I – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O presente questionário para roda de conversa é uma ferramenta que visa o levantamento de dados que serão utilizados em pesquisa de mestrado (PROF-FILO) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As informações aqui coletadas serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados dela poderão ser publicados. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, caso tenham interesse, os informantes terão acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Ao responderem a este questionário, os participantes estão, automaticamente, dando livre consentimento para que os dados informados sejam utilizados na pesquisa, anuindo que as informações fornecidas possam ser analisadas e componham o trabalho de conclusão do curso de mestrado e possíveis produtos educacionais dele derivados.

APÊNDICE J – Questionário roda de conversa após a oficina com estudantes participantes da pesquisa.

1. A filosofia pode contribuir com sua formação no exercício da cidadania?
2. A formação sobre filosofia da práxis e os intelectuais orgânicos contribuíram na sua aprendizagem em filosofia?
3. Você se sente motivado para participar das aulas de filosofia em sala? Por quê?
4. O estudo da Filosofia da Práxis, proposto por Gramsci, usando literatura de cordel possibilitou, uma metodologia criativa nas aulas de filosofia?
5. Quais as mudanças você percebeu nas aulas de filosofia depois da oficina de literatura de cordel?
6. O professor de filosofia demonstrou habilidade no uso da filosofia da práxis em cordel?

.

APÊNDICE K – Solicitação de autorização para pesquisa/ação.

Eu, FÁBIO SOARES DA SILVA, Matrícula/UFMA N° 2020108346, responsável principal pelo Projeto de Pesquisa e Intervenção para dissertação de Mestrado em Filosofia do PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, venho solicitar autorização do Centro de Ensino Nazaré Ramos, para realizar a pesquisa/ação da/na prática pedagógica do ensino de filosofia com os professores da Disciplina de Filosofia e alunos dos 3º anos nesta escola, conforme apresentado no Projeto de Pesquisa intitulado: *Fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia em Gramsci*, que tem por objetivo primário: apresentar uma metodologia de ensino de filosofia como filosofia da *práxis* e emancipação social voltada para transformar a práxis dos docentes de filosofia no Ensino Médio, na disciplina de Filosofia no Centro de Ensino Nazaré Ramos. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Professor Dr. Luís Hernan Uribe Miranda.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Fábio Soares da Silva
Pesquisador Responsável
PROF-FILO - UFMA

APÊNDICE L – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia em Gramsci*, conduzida por Fábio Soares da Silva, pesquisador responsável, e orientada pelo Professor Dr. Luís Hernan Uribe Miranda, ambos do Programa de Mestrado em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão. Este estudo tem por objetivo principal apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia como práxis filosófica e emancipação social a partir de Antonio Gramsci, na prática do ensino da disciplina de Filosofia no Centro de Ensino Nazaré Ramos.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) e estar lecionando a disciplina filosofia no Ensino Médio na referida escola. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação não será remunerada nem implicará gastos para os participantes e, se surgirem eventuais despesas de participação, elas serão custeadas ou ressarcidas pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das discussões, rodas de conversas com os outros professores, sobre os objetivos que devem ser atingidos com o ensino de filosofia e uma reflexão sobre sua prática na escola, além de seminários, oficina, entrevistas, aplicação de questionários e formação, sempre com a participação do pesquisador responsável.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes, em que o informante será identificado por um nome fictício no texto da pesquisa.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, em que você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Fábio Soares da Silva; e-mail: fabiobacabalmaj@gmail.com. Orientador da Pesquisa: Professor Dr. Luís Hernan Uribe Miranda; e-mail: luis.uribe@ufma.br.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da já referida pesquisa, além dos riscos que poderão surgir no processo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

São Luís Gonzaga do Maranhão - MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do pesquisador:

Autorizo o uso de minha gravação da entrevista para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a ela.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE M – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para estudante menor de idade.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Fazer a práxis como fundamento metodológico para o ensino de filosofia*, conduzida por Fábio Soares da Silva, pesquisador responsável, e orientada pelo Professor Dr. Luís Hernan Uribe Miranda, ambos do Programa de Mestrado em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão. Este estudo tem por objetivo principal apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia como práxis filosófica e emancipação social a partir de Antonio Gramsci, na prática do ensino da disciplina de Filosofia no Centro de Ensino Nazaré Ramos.

Você foi selecionado(a) por ser estudante do Centro de Ensino Nazaré Ramos e estar dentro dos critérios de participante da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação não será remunerada nem implicará gastos para os participantes, se surgirem eventuais despesas de participação, elas serão custeadas ou ressarcidas pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar no preenchimento dos questionários, seminários, discussões, oficina de cordel, produção de cordel, rodas de conversas com os outros estudantes e professores, sobre os objetivos que devem ser atingidos com o ensino de filosofia e uma reflexão sobre a prática na escola. Contar sempre com a participação e orientação do pesquisador responsável.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes, em que o informante será identificado por um nome fictício no texto da pesquisa.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, seu responsável legal assinará ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas para o responsável legal, e a outra, do pesquisador responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, em que você poderá

tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Fábio Soares da Silva; e-mail: fabiobacabalmaj@gmail.com. Orientador da Pesquisa: Professor Dr. Luís Hernan Uribe Miranda; e-mail: luis.uribe@ufma.br.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da já referida pesquisa, além dos riscos que poderão surgir no processo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Dados do representante legal

Nome: _____

CPF: _____ RG: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Endereço: Rua _____

Bairro: _____ nº _____

São Luís Gonzaga do Maranhão - MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) representante legal do aluno(a):

Assinatura do pesquisador:

Autorizo o uso de minha gravação da entrevista para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a ela.

Assinatura do participante

APÊNDICE N – Termo de Esclarecimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para adultos.

Eu, _____
_____, nacionalidade _____, estado civil _____,
portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob
nº _____, residente à Av./Rua
_____, nº. _____, município de
_____/Maranhão. AUTORIZO o uso de minha
imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos,
para ser utilizada na **cartilha**, intitulado “**Filosofia em Cordel: Fazer a práxis como
fundamento metodológico para o ensino de filosofia em Gramsci**”. A presente
autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) cartilha; (II) home
page; (III) mídia eletrônica.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo
de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha
imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor
e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(Assinatura)

APÊNDICE O – Termo de Autorização de uso de imagem aluno(a) menor de idade.

Eu, _____ (responsável legal),
 nacionalidade: _____, estado civil:
 _____, portador da Cédula de Identidade RG nº
 _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente
 à Rua _____, nº _____, São Luís Gonzaga – MA, representante legal de
 aluno(a) _____, nacionalidade:
 _____, data de nascimento: ____/____/____, menor de
 idade, aluno(a) da escola Centro de Ensino Nazaré Ramos, AUTORIZO o uso da
 imagem de meu filho(a), em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para
 ser utilizada em cartilha de cordel e institucional da escola
 _____, com sede na _____, nº _____,
 São Luís Gonzaga – MA, inscrita no CNPJ sob o nº _____, sejam essas
 destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para alunos da escola.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
 imagem acima mencionada em todo território nacional, sob qualquer forma e meios,
 ou seja, em destaques: (I) texto dissertativo; (II) cartilha de cordel; folhetos em geral;
 (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) *home*
page; (VI) cartazes; (VII) mídia eletrônica.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima
 descrito da imagem de meu filho(a), sem que nada haja a ser reclamado a título de
 direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização
 em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

São Luís Gonzaga do Maranhão - MA,

_____/_____/_____

 Responsável Legal

 Nome do aluno:

Telefone p/ contato:

ANEXOS

ANEXO 1 – Livro Filosofia em Cordel.



Capa

Matheus Henrique Cavalcante dos Santos

Ilustração da capa

Álvaro Pachêco

Texto

Fábio Soares da Silva

Edição e Montagem

Fábio Soares da Silva

Pesquisas e imagens

Fábio Soares da Silva

Revisão

Prof. Dr. Luís Hernan Uribe Miranda



“Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.”

Antonio Gramsci

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	132
1. INTRODUÇÃO	135
2. FILOSOFIA E O CORDEL.....	135
2.1 Filosofia da Práxis	136
2.2 Literatura de Cordel	136
3. BIOGRAFIAS	137
3.1 Poetisas Gonzaguenses	138
3.1.1 Biografia das poetisas gonzaguenses	138
3.2 Autor e poeta gonzaguense	140
3.4 Professoras de Língua Portuguesa do C. E. Nazaré Ramos	142
3.5 Professores de Filosofia do C. E. Nazaré Ramos	145
4. OFICINA DE FILSOFIA EM CORDEL	148
4.1 Poemas das poetisas gonzaguenses	149
4.2 Poemas dos professores de Filosofia	152
4.3 Poemas dos estudantes do C. E. Nazaré Ramos	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
SOBRE O AUTOR.....	164
REFERÊNCIAS	164

APRESENTAÇÃO

A cartilha que aqui apresentamos foi confeccionada como produto de pesquisa do **Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO** - da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Este Programa de Pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia do Ensino Médio ou Fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional. A nossa cartilha Filosofia em Cordel foi produzida sob a orientação do Prof. Dr. Luís Hernan Uribe.

Este produto só foi possível com os esforços e as cooperações entre poetas, poetisas, escritor e autor, professores, professoras e alunos de nossa terra, São Luís Gonzaga do Maranhão.

O propósito da Filosofia em Cordel é contribuir no fazer da práxis filosófica e metodológica dos docentes de Filosofia, a partir do pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci, no Centro de Ensino Nazaré Ramos. Dessa forma, possibilitar a prática de ensino de filosofia contextualizada na história e na cidadania para os estudantes do Ensino Médio.

Este instrumento metodológico é para assegurar a passagem do senso comum para o bom senso, a partir da filosofia da práxis gramsciana. Essa possibilidade só vai acontecer mediante os professores e professoras de filosofia como intelectuais orgânicos no Centro de Ensino Nazaré Ramos, permanecendo próximos dos seus alunos e alunas para uma elevação moral e cultural.

Esperamos que nossos docentes de Filosofia façam bom proveito e continuem a colaborar com a prática de ensino de filosofia em nossa escola.

Fábio Soares da Silva

(Prof. de Filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos)

ANEXO 2 – Hino da Escola C. E. Nazaré Ramos.**Letra e música Prof.^a Luizete Moraes****I**

Preparar para vida é o teu lema
Heróis e heroínas te conduzem
Ao futuro tu abres o caminho
Dos que buscam uma estrela que reluz

Educar, transformar e aprender

Nazaré Ramos és a escola do saber

Nazaré Ramos
Nossa memória
Saber da vida
És nossa história
São Luís Gonzaga
Nós te amamos
Nasceu de ti
Escola Mãe Nazaré Ramos

II

Desde o século passado és vida
O Altíssimo te fez resplandecer
Os teus filhos ensinando e aprendendo
És vitória, és bandeira do aprender

Educar, transformar e aprender

Nazaré Ramos és a escola do saber

Nazaré Ramos
Nossa memória
Saber da vida
És nossa história
São Luís Gonzaga
Nós te amamos
Nasceu de ti
Escola Mãe Nazaré Ramos

III

Mãe amada

Mãe Medianeira

Escola e Família dando as mãos

Esperança que nos fortalece

Avante escudo da educação

Educar, transformar e aprender

Nazaré Ramos és a escola do saber

Nazaré Ramos

Nossa memória

Saber da vida

És nossa história

São Luís Gonzaga

Nós te amamos

Nasceu de ti

Escola Mãe Nazaré Ramos



Fonte: (SOARES, 2016)

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida para grandes descobertas, muitas das vezes foi o senso comum. Na filosofia, o próprio senso comum, não é substituído, mas é lapidado a partir de dentro e potencializado criticamente. De outra forma, para Gramsci, essa construção deve ter sempre dois caminhos que se desenvolvem paralelamente. O primeiro é a crítica do senso comum, potencializado o que há de bom senso. Não se trata de introduzir a ciência na vida individual de todos, mas ir além e tornar crítica uma atividade já existente. O segundo é a crítica das filosofias dos intelectuais que reduzem a filosofia às concepções isoladas e idealistas de mundo.

É preciso que a filosofia esteja presente no meio do povo, não para dominá-los, mas torná-los livres, conscientes das concepções políticas democráticas. Dessa maneira, quebrando o arquétipo de que a filosofia é restrita, de difícil acesso e que serve apenas a um pequeno grupo de especialistas, mantendo a hegemonia, a dominação da massa.

Nesse sentido, a nossa proposta é dinamizar as aulas de filosofia, usando a filosofia da práxis de Gramsci em formato de cordel. Uma forma simples de introduzir a filosofia através das rimas que vieram alargar interesses dos professores e estudantes de filosofia do Ensino Médio.

A nossa cartilha está dividida em três partes. A primeira é uma breve fundamentação de filosofia da práxis em Gramsci e depois a conceituação de literatura de cordel.

A segunda parte são as biografias das poetisas, autor e poetas que participaram da oficina de literatura de cordel e também as biografias de duas professoras de língua portuguesa que contribuíram bastante com este acontecimento; por último, as biografias do professor e professoras de filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos.

A terceira parte são as produções dos poemas de cordéis oriundos da oficina filosofia em cordel. Terão os poemas das poetisas gonzaguenses, dos professores de filosofia e, por fim, os poemas dos estudantes do Centro de Ensino Nazaré Ramos.

2 FILOSOFIA E O CORDEL

A junção da filosofia da práxis de Gramsci e literatura de cordel vai ser uma grande cooperação na prática de ensino de filosofia no Ensino Médio, no Centro de Ensino Nazaré Ramos. Essa combinação vai criar uma metodologia lúdica na aprendizagem dos discentes nas salas aulas de filosofia.

2.1 Filosofia da Práxis

A filosofia da práxis pode ser pensada como importante na complementação da metodologia do professor de filosofia, pois é uma nova maneira de refletir acerca da realidade dos professores e dos estudantes pela criticidade da história na escola pública. A filosofia da práxis é uma ferramenta ideológica de extensão da consciência da massa estudantil, na formação política e cultural, histórica e econômica na preparação dos futuros dirigentes a partir da massa popular (MONASTA, 2010, p. 30).

Essa metodologia de Gramsci sinaliza que as classes dominadas precisam se articular, para “tornarem-se dirigentes” com uma iniciativa da práxis filosófica política, gestora de pessoas autônomas e coligadas, conscientes de seus papéis na sociedade transformadora, diferentes das existentes, um novo molde que garanta direitos democráticos e socializações dos poderes, tais como: econômico, político e cultural.

Um emblemático problema das “filosofias imanentes” em sentido amplo foi não ter essa aproximação dos intelectuais com as classes subalternas, ou seja, a unidade entre os intelectuais e os simples (GRAMSCI, 1999, p. 99). Essa debilidade manifesta-se na questão escolar, uma vez que essas filosofias não construíram uma unidade ideológica capaz da ligação entre os de cima e os de baixo (MANACORDA, 2013, p. 294).

Nesse sentido, é preciso que o professor de filosofia assuma o seu papel de intelectual orgânico, dentro da escola pública, no Centro de Ensino Nazaré Ramos, construindo essa unidade entre a filosofia da práxis e os discentes a partir do uso da literatura de cordel

O uso da literatura de cordel na filosofia é uma complementação para subsidiar a filosofia na escola, como uma maneira mais simples de expansão da filosofia de Gramsci no meio dos discentes do Ensino Médio. Um formato que só tem a contribuir com a inserção da filosofia na vida desses estudantes.

2.2 Literatura de Cordel

O nome cordel surgiu da forma como os folhetos eram expostos para a venda em Portugal: pendurados em cordas, cordéis ou barbantes, como num varal. Esse nome chegou ao Nordeste do Brasil, mas a tradição de vender folhetos pendurados em cordas não durou muito em nosso país. Aqui, os cordéis passaram a ser chamados, simplesmente, de folhetos.

A literatura de cordel foi introduzida no Brasil pelos portugueses, logo no início da colonização. Essa literatura no Brasil, inicialmente, concentrou-se na primeira capital, Salvador. Depois os cordéis se espalharam para outros estados do Nordeste e outras regiões brasileiras. Conquistou um público específico, formado geralmente pela camada mais pobre da sociedade, e passou a ser uma das características da cultura regional local.

Normalmente, o cordel é impresso em forma de folhetos com 8,16 ou 32 páginas, medindo 11 x 15 cm ou 11 x 17 cm. O papel utilizado é o papel de jornal, geralmente um papel bem simples, de baixa qualidade. As capas são ilustradas com xilogravuras em preto e branco, representando o tema tratado no folheto.

A literatura de cordel também pode ser utilizada como recurso educacional para, de forma lúdica, abordar questões de várias áreas do conhecimento no processo de aprendizagem da educação, aqui, no caso, na inserção da filosofia da práxis de Antonio Gramsci no Ensino Médio.

3 BIOGRAFIAS

3.1 Poetisas Gonzaguenses

3.1.1 Biografia das poetisas gonzaguenses

Figura 1



Fonte: Arquivo Pessoal.

Elizabeth do Nascimento Silva, nasceu dia 23 de outubro de 1975 no Povoado Cajueiro dos Corrêa, São Luís Gonzaga do Maranhão – MA. Filha de Maria José Nascimento Silva e Joaquim Pedro da Silva. Professora numa escola rural onde nasceu. É formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), especialista em Psicopedagogia e Libras e mestra em Ciências da Educação, pela Escola Superior João de Deus, em Portugal.

Seu primeiro contato com a poesia se deu na infância, quando na ocasião viu um senhor ler livretos de literatura de cordel. Na juventude, começou a rabiscar seus poemas, mas que por timidez assinava o nome de Cecília Meireles, para que se alguém visse não soubesse quem era a autora, depois rasgava, pois tinha medo que achassem absurdo, pervertidos até. Voltou a escrever apenas em 2017, tendo hoje, oito letras musicadas. Em 2021 participou da coletânea em homenagem ao poeta Vinicius de Moraes, organizada por Pedro Ferrari, com o título *Só por amor: uma homenagem à Vinicius de Moraes*.

Figura 2

Fonte: Arquivo Pessoal.

Francilene do Carmo Alexandre Batista, nascida no dia 03 de dezembro de 1972, natural do Estado do Maranhão da cidade de São Luís Gonzaga. A 2ª filha dentre os cinco filhos do matrimônio entre Raimundo Florêncio e Joana de Deus do Carmo.

Seus pais foram grandes incentivadores na vida estudantil, embora com pouco conhecimento, humildes e trabalhadores. O pai agricultor e a mãe quebradeira de coco.

Estudou o Ensino Fundamental Séries Finais na escola Centro de Ensino Nazaré Ramos em 1987 e concluiu em 1990.

Em 1991 iniciou os estudos no magistério do Ensino Médio e concluiu-o em 1993. No ano de 1997, teve seu primeiro emprego como professora contratada, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na primeira etapa das séries iniciais.

Hoje viúva, mãe de duas filhas, Lara Joana, já falecida, e Larissa Vitória.

É graduada em Magistério Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), especialista em Psicopedagogia, mestra em Ciências da Educação, professora do município de São Luís Gonzaga e gestora geral da Unidade Escolar Deputado Luiz Rocha, em São Luís Gonzaga do Maranhão.

Aprendeu a fazer Cordel, lendo cordel. Sua maior inspiração foi o poema Canção do Exílio de Gonçalves Dias e a filha Lara Joana.

Figura 3



Fonte: Arquivo Pessoal.

Joseline Gomes Pereira Nascimento nasceu em São Luís Gonzaga do Maranhão no dia 20 de Dezembro de 1974. Filha de José Gomes Pereira e Maria Gomes Pereira, foi criada durante sua infância no povoado Santo Américo.

Formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e especializou-se em Psicopedagogia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte.

Casada e Mãe de dois filhos. Atualmente trabalha como professora na rede municipal do município da qual é natural, através de concursos públicos, tendo sua primeira aprovação em 1999 e a segunda em 2007.

Em seu tempo livre costuma dedicar-se à leitura de cordéis e a confeccionar materiais didáticos para suas aulas.

3.2 Autor e poeta gonzaguense

Figura 4



Fonte: Arquivo Pessoal.

Jose Gomes da Silva nasceu no dia 10 de fevereiro de 1964, no extinto Povoado Centro do Bernardo. É formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Cursou Ensino Fundamental no Povoado Santa Cruz e Médio no Ginásio Bandeirante, hoje Centro de Ensino Nazaré Ramos, em São Luís Gonzaga do Maranhão.

1986 – 1988: O primeiro emprego foi de servente e armador na Construtora Mendes Júnior em São Luís Gonzaga. No ano de 1988, trabalhou no Consórcio Lago Santa, na construção de base aérea, na cidade de Alcântara.

1989: Trabalhou na Construtora Camargo Corrêa, Alcoa, Alumar, em São Luís.

1990: Trabalhou na Construtora Esperança, na cidade de Codó-MA.

1991: Trabalhou na Construtora CIEL, ponte sobre o rio Mearim, cidade de São Luís Gonzaga.

1993: Engajou no Grupos Jovens Unidos na Luta (JUL). Paróquia São Luís Gonzaga. Ocupou o cargo de corretor.

1994: Engajou no Grupo Juventude Socialista Brasileira (JSB), ligado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Ocupou os cargos de Diretor de Movimento Popular e Cultura Tesoureiro e Coordenador.

1994: Filiou-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). E continua filiado até a presente data. Ocupou os cargos de Secretário Geral e Presidente.

1995: Filiou-se ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, deixando-o em 2013. Ocupou os cargos de Secretário da Juventude por dois mandatos, Secretário Agrário e Meio Ambiente.

1997: Tornou-se sócio fundador da Rádio Comunitária FM SUCESSO – Associação Integrada Conhecer. Cargo: Conselho Fiscal. Em 30 de maio 1997, passou no teste para locutor da Rádio FM Sucesso. Em 26 de junho, a Rádio Comunitária FM SUCESSO entrou no ar em caráter provisório. E no dia 29 de junho de 1997 estreou no Programa Show da Manhã no horário das 8h às 10h.

1999: Estreou em novo horário na programação da Rádio FM Sucesso. Das 6h às 7h:30. Com o mesmo nome do programa. E, no mesmo ano, foi reeleito para o cargo de Conselho Fiscal, Associação Integrada Conhecer.

2001: Foi eleito Diretor de Comunicação Rádio FM SUCESSO Associação Integrada Conhecer, onde ficou no cargo até 2013, quando foi deposto em uma ação midiática da Primeira Dama e do Gestor Municipal. Na ocasião, encontrava-se enfermo e designado à morte.

2005 a 2013: Coordenou o programa de alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamentos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no município de São Luís Gonzaga do Maranhão.

2007: Nomeado por concurso público municipal ao cargo de Guarda Florestal, Prefeitura Municipal de São Luís Gonzaga do Maranhão.

2015: Ocupou cargo de Supervisor Administrativo no INSTITUTO OCORPORE e na Empresa Maranhense de Serviços Hospitalares (MSERH) do Governo do Estado do Maranhão.

3.3 Professoras de Língua Portuguesa do C. E. Nazaré Ramos

Figura 5



Fonte: Arquivo Pessoal.

Antônia Silva de Souza, nascida aos 17 dias do mês de setembro do ano de 1975. Filha de Francisco Alves de Souza e Analice Silva de Souza. Terceira filha dos 11 filhos do casal, nascidos vivos.

Foi criada e educada pelos avós maternos e uma tia solteira, que morava com os pais. Desde cedo era dedicada aos estudos, com o objetivo de ser professora. Desejava, na infância, ser médica. Mas, diante das condições em que vivia, sem possibilidades de sair para estudar fora de sua cidade, deixou de lado o desejo e seguiu ao que estava ao alcance da família.

Ainda criança ganhou o apelido carinhoso de Silvinha, dado por uma professora do Jardim de Infância que frequentava, por ser tão pequeninha.

Toda a vida acadêmica foi em instituições públicas. Fez a Educação Infantil no Jardim de Infância São Luís Gonzaga, instituição assistida pela Igreja Católica, no início da década de 1980. Logo seguiu para o Ensino Fundamental, estudando da 1ª à 8ª séries, na escola Nazaré Ramos, entre os anos de 1983 a 1990.

Terminado o Ensino Fundamental, seguiu para o Ensino Médio, fazendo o curso do Magistério, ofertado pela rede estadual, no período de 1991 a 1993, no Centro de Ensino Antônia Santos Viana. Na época eram oferecidas duas modalidades de ensino: a Educação Geral e o Magistério. Escolheu o Magistério, por já ter a convicção de ser professora.

Após concluir a educação básica, foi à procura de oportunidades de trabalho em sala de aula, pedindo ao prefeito do momento uma vaga em alguma escola do município, mas não foi atendida e ficou a esperar. Para não ficar ociosa, pediu, juntamente com alguns colegas estudantes, uma vaga para estudar o curso de Educação Geral na escola do Ensino Médio onde cursou o Magistério, no ano 1994. Nesse mesmo ano, fez o vestibular, motivada pelos colegas, em especial, pela companheira de estudos e amiga Dilsa.

Passou logo no primeiro vestibular para o curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. Foram 4 anos de caminhada, indo e vindo todos os dias da Universidade Estadual do Maranhão, de 1995 a 1998. Finalizou no ano de 2000 com a apresentação da monografia e colação de grau.

Em 2001 foi contratada pelo município de São Luís Gonzaga do Maranhão para exercer o trabalho de tutora no Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO, e pela rede estadual de Alto Alegre do Maranhão para lecionar a disciplina de Inglês no Ensino Médio. Nesse mesmo ano, foi aprovada nos concursos feitos pelo município e pelo Estado. E em 2002 foi lotada nas escolas, municipal e estadual, de São Luís Gonzaga do Maranhão, lecionando os componentes curriculares da área de linguagens e códigos.

Atualmente, exerce a função de técnica e coordenação na Secretaria Municipal de Educação no turno matutino, e professora de Língua Portuguesa e Inglês no Centro de Ensino Nazaré Ramos nos turnos vespertino e noturno.

Figura 6



Fonte: Arquivo Pessoal.

Manoela Emidia Santos de Moraes, filha de Herberth Franklin de Moraes e Maria Luiza Santos de Moraes, nasceu em São Luís Gonzaga do Maranhão-MA no dia 16/04/1974.

Sua trajetória escolar inicia-se no jardim de Infância São Luís Gonzaga do Maranhão, de 1978 a 1980. Coursou a 1ª e 2ª séries na então Escola Agrupada Municipal São Luís Gonzaga, hoje Escola Municipal Reunida Herculano Parga; (1981 e 1982) 3ª e 4ª série na época na Unidade Escolar João Sales, hoje Escola Municipal João Sales; (1983 e 1984) Coursou da 5ª à 7ª série na então Unidade Integrada Nazaré Ramos hoje Centro de Ensino Nazaré Ramos (1985 e 1987) em São Luís Gonzaga do Maranhão. Enviada por seus pais para morar na casa de sua tia Joana Moraes, em São Luís, aos 13 anos, cursou a 8ª série na Unidade Integrada Sousândrade, (1988) 1º e 2º ano do Ensino Médio no Colégio São Luiz (1989 e 1990 respectivamente) e 3º ano no Colégio Arruda Martins, (1991) ambos em São Luís. Durante esse período, realizou alguns cursos pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), entre eles os de datilografia, que proporcionaram habilidades suficientes para conquistar seu primeiro emprego.

É graduada em Letras (2000) e especialista em Língua Portuguesa (2008). Ainda na modalidade superior iniciou um curso de Computação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na modalidade EAD, não concluindo devido à indisponibilidade de tempo para se dedicar às aulas. Durante toda sua trajetória estudantil e profissional já realizou diversos outros cursos, como: Mídias na Educação (até o intermediário), Inglês, no PBF, hoje Wizard, em Bacabal (até o intermediário), entre outros.

Professora de língua portuguesa e inglesa nas redes municipal e estadual de ensino.

3.5 Professores de Filosofia do C. E. Nazaré Ramos

Figura 7

Fonte: Arquivo Pessoal.

Fábio Soares da Silva, nascido na cidade de Bacabal-MA, no dia 01 de abril de 1974. Filho de João Gomes da Silva e Maria Soares da Silva.

É graduado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA) e Faculdade Evangélica do Meio Norte; graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano; graduado e Pedagogia pela Intervale; especialista em Filosofia da História pela Faculdade Cristo Reis; especialista em Artes, pelo Centro Universitário Faveni e mestrando em filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Hoje, professor de filosofia da escola estadual Centro de Ensino Nazaré Ramos.

Figura 8



Fonte: Arquivo Pessoal.

Valéria Gardiane Sousa Oliveira nasceu em São Luís Gonzaga do Maranhão, no dia 01 de dezembro de 1978. Filha de Antônio Timóteo Oliveira e Maria Raimunda Sousa Oliveira. Seus pais sempre contavam estorinhas infantis, o que deu início ao amor pela leitura.

É graduada em Magistério das Séries Iniciais pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano; graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); e especialista em Educação Especial e Artes.

Atualmente, trabalha na rede municipal e estadual no município de São Luís Gonzaga. Iniciou sua carreira no magistério em 1998. Casada e mãe de dois filhos. Em seu tempo livre gosta de criar cordéis com eles, pelo incentivo, os garotos já possuem cadernos rabiscados. Nas horas vagas gosta da vida no campo, onde encontra inspiração na natureza pra compor seus cordéis.

Figura 9

Fonte: Arquivo Pessoal.

Aline dos Santos Sousa, nascida na cidade de Bacabal-MA, no dia 04 de julho de 1989.

É graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); graduada em Filosofia Licenciatura pela UEMANET; especialista em Literatura e Ensino pela UEMANET; e especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela UNIASSELVI.

Atualmente, professora de Filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos, em São Luís Gonzaga do Maranhão.

4. OFICINA DE FILSOFIA EM CORDEL

Figura 10



Fonte: Arquivo Pessoal.

4.1 Poemas das poetisas gonzaguenses

O FÁBIO ME CONVIDOU

NEM DEU TEMPO RECUSAR
SÓ DISSE QUE DIA VINTE
PRECISAVA ALI ESTÁ
NA ESCOLA NAZARÉ RAMOS
PRA EM CORDEL RECITAR.

SOBRE FILOSOFIA
SUA ÁREA DE ATUAÇÃO
ONDE SE TORNARA MESTRE
POR AMOR A PROFISSÃO.

FIQUEI EU CÁ SEM PALAVRAS.
PORÉM FIZ A NARRAÇÃO

FALAR DE FÁBIO É FÁCIL
 FILOSOFAR NÃO É NÃO
 UM DIZ PENSO LOGO EXISTO
 OLHA QUE CONTRADIÇÃO
 OUTRO DIZ QUE NADA SEI
 E AGORA MEU IRMÃO.

O FÁBIO É UM CARA BACANA.
 PENSE NUM PROFESSOR
 QUE GOSTO DE CONVERSAR
 O HOMEM É INTELIGENTE
 EDUCADOR IGUAL NÃO HÁ.

NA ESCOLA LUIZ ROCHA PÔS TODOS A DANÇAR
 NEGRA DO CABELO DURO
 PARA TODOS RELAXAR
 O CARA NÃO SE FEZ DE ROGADO
 E DO PRECONCEITO SOUBE
 MUITO BEM FALAR
 POIS NÃO É QUE SUA PALESTRA FOI GOSTOSA
 DE ESCUTAR
 POIS DANÇANDO E CANTANDO NINGUÉM VEIO SE CANSAR.
 SEMPRE FOI UM GRANDE MESTRE
 E SABE É FILOSOFAR

FRANCILENE DO CARMO ALEXANDRR BATISTA

CORDEL DA FILOSOFIA

A FILOSOFIA É UMA ÁREA,
 DE CONSTRUÇÃO DE SABER.
 LÓGICO E RACIONAL,

COMO É BOM CONHECER

ELA SE DEDICA A ESTUDAR,
QUALQUER ASSUNTO EXISTENCIAL,
DESDE QUE TENHA ARGUMENTO,
A FILOSOFIA TEM SEU POTENCIAL.

ESTUDA OS PROBLEMAS
FUNDAMENTAIS,
RELACIONADO AO CONHECIMENTO,
DESDE OS VALORES MORAIS E
ESTÉTICO
SABE FAZER O DISCERNIMENTO.

O FILÓSOFO SEMPRE BUSCA,
OS FUNDAMENTOS DA REALIDADE,
SEMPRE QUESTIONA O MUNDO,
MOVIDO PELA CURIOSIDADE.

A ATITUDE FILOSÓFICA É UM OLHAR,
DE TUDO AQUILO QUE EXISTE,
DESDE AS COISAS MAIS SIMPLES,
SEMPRE AVANTE E NÃO DESISTE.

A FILOSOFIA PODE FOCAR,
NAS QUESTÕES DA EXISTÊNCIA
HUMANA,
NÃO É BASEADA NA FÉ,
E SIM NA RAZÃO DA RAÇA HUMANA.

ELA É UMA DISCIPLINA,
DE SIGNIFICADO FENOMENAL,
AMOR A SABEDORIA,

E AO CONHECIMENTO TOTAL.

JÁ DEFINIA PITÁGORAS:
 QUEM AMA O SABER,
 NÃO ACEITA NENHUMA INFORMAÇÃO
 PASSIVA,
 O CERTO É QUESTIONAR,
 E BUSCAR TODAS AS COISAS
 COMPREENDER.

AQUI FICA A DICA,
 PARA QUEM AMA O SABER.
 INVIRTA NA FILOSOFIA,
 COM CERTEZA VAI CRECER.

JOSELINE GOMES P. NASCIMENTO

4.2 Poemas dos professores de Filosofia

POLÍTICA LOCAL

SÃO LUÍS GONZAGA DO MARANHÃO PRECISA ENTRAR NA FILOSOFIA
 DE GRAMSCI
 PARA CONTINUAR A MELHORAR NOSSA CONDIÇÃO.
 NÃO SOMENTE PENSAR, MAS AGIR POLITICAMENTE CONSCIENTE DE
 UMA NOVA REALIZAÇÃO.
 NÃO PRECISA SER DOUTOR BASTA APENAS PENSAR COMO GRAMSCI
 ENSINOU
 PARA A NOSSA REALIDADE MUDAR E SERMOS NOVOS CIDADÃOS.

AQUI NESTA CIDADE TEM MUITA GENTE BOA
GENTE DE BOA ÍNDOLE
QUE ESTUDANDO E APRENDENDO A FILOSOFIA DE GRAMSCI
MUDARÁ A REALIDADE AQUI DESTE LUGAR
SÓ PRECISARÁ APRENDER A FILOSOFAR PARA A VIDA MUDAR.

ALGUNS POLÍTICOS DAQUI SÃO ENGANADORES
MENTIR, ENROLAR, SER TRAMBIQUEIRO E DEVEDORES.
PROMETER É SUA FUNÇÃO E O FAZER ANDA BEM LONGE DESSE
CHÃO.
FAZER TUDO POR DINHEIRO FINGE ATÉ EM SER COMPANHEIRO.
CORRE LÉGUA PARA NÃO AJUDAR UM POBRE PEDREIRO.

A POLÍTICA LOCAL PRECISA ENTRAR NA NOVA CULTURA.
COMO FORMA DE VIVER E SAIR DA DITADURA
O POVO VIVE NA MISÉRIA SEM PUDOR
AUMENTA A FOME E DOR
A VIDA É DURO COMPANHEIRO E NÃO SE VIVE SEM DINHEIRO.

PRECISAMOS DO PENSAMENTO DE GRAMSCI
PARA ESTE LUGAR
UMA FILOSOFIA DA PRÁXIS PARA TUDO MUDAR
DESDE A ESTRUTURA ATÉ O CAPITALISMO
QUE VENHA O COMUNISMO PARA VIDA MELHORAR

O NOSSO POLÍTICO DE AGORA
VENHA DO SOFRIMENTO DO POVO
COMO UM NOVO INTELECTUAL ORGÂNICO
PARA ORGANIZAR NOSSO POVO.
PARA FUGIR DA FOME E VIVER UM MOMENTO NOVO.

Prof. FÁBIO SOARES DA SILVA

FILOSOFIA DE GRAMSCI

PRÁXIS EM GRAMSCI É CONSCIÊNCIA DA POLÍTICA.
VAMOS ANALISAR E CRITICAR, POIS A FILOSOFIA DE GRAMSCI.
VEIO PRA FICAR UMA CONCEPÇÃO MUITO DIFUNDIDA
É QUE A FILOSOFIA DA PRÁXIS É UMA FILOSOFIA DA VIDA.

QUE BUSCA MELHORAR A EDUCAÇÃO, ESSA É UMA LUTA
CONSTANTE QUE REQUER NOSSA ATENÇÃO
A FILOSOFIA DA PRÁXIS VAI ALÉM DA INTERPRETAÇÃO
ELA ESTÁ VINCULADA A NOSSA EVOLUÇÃO.

GRAMSCI PENSAVA EM UMA FILOSOFIA DA PRÁXIS
A PARTIR DE UMA LÓGICA DIALÉTICA
NESSE SENTIDO A CONCEPÇÃO, DE QUE A FORÇA FILOSÓFICA
UNIDA LUTA CONTRA A ANTIÉTICA.

GRAMSCI O FILÓSOFO INSPIRADO.
SOU ALUNO DO ENSINO MÉDIO
FOI COM A FILOSOFIA QUE APRENDI A PENSAR
E COM ESTUDOS DE GRAMSCI QUE PUDE REALIZAR

TUDO PASSA NESTE MUNDO, MENOS UMA BOA EDUCAÇÃO.
O PALCO DA VIDA É CHEIO DE PERSEGUIÇÃO,
GRAMSCI SOUBE O QUE É ISSO, MAIS NUNCA DESISTIU, NÃO.
LUTOU SEMPRE COM GARRA, REINANDO A RAIZ.
GENTE DE MENTE FRACA, AO FILÓSOFO QUIS CONDENAR.
ELE NÃO TEMEU A PRISÃO E LÁ FOI ESTUDAR
SEMPRE OLHANDO PRA FRENTE, APRENDEU A FUNDAMENTAR.
E SEUS ESTUDOS HOJE, SERVEM PARA NOS ORIENTAR.

Prof.^a. VALÉRIA GARDIANE SOUSA OLIVEIRA

FILOSOFIA É VIDA

UM DIA SENTADA NA CALÇADA, BUSQUEI USAR A IMAGINAÇÃO.
FIQUEI MUITO ASSUSTADA, QUIS BUSCAR INFORMAÇÃO.
DEU UM ESTRALO NA CABEÇA, LEMBREI-ME DA AULA DE FILOSOFIA.
QUANDO ME DEPAREI, FIQUEI FELIZ POR INCRÍVEL QUE PAREÇA.

SENTEI NA CALÇADA DA CASA, O SOL ESTAVA SE PONDO,
LEMBREI-ME DA AULA DO PROFESSOR FABIO, QUANDO OLHEI,
AÍ FOI QUE PERCEBI, EU JÁ ESTAVA RECITANDO.
COMECEI A ESCREVER TUDO QUE PENSEI E FALEI.

DO POUCO QUE SEI, NÃO HÁ DE DINHEIRO QUE COMPRE
POIS O CONHECIMENTO NOS LEVA A MUITOS LUGARES
E O PRINCIPAL E MAIS INTERESSANTE É O CONHECIMENTO
QUE POR ANDE ANDA MUDA O PENSAMENTO DE MUITA GENTE;

OUVI MUITA GENTE DIZER QUE O ESTUDO TRAZ MUITO VALOR

DISSE UM BOM AMIGO: NUNCA DEIXE DE ESTUDAR POR FAVOR
VIVEMOS TEMPOS TENEBROSOS, POR ISSO ESCUTE O PROFESSOR
CAMINHE NA DIREÇÃO CERTA, QUE A FILOSOFIA LHE TRARÁ UM
FUTURO PROMISSOR.

Prof.^a ALINE DOS SANTOS SOUSA

4.3 Poemas dos estudantes do C. E. Nazaré Ramos

Figura 11



Fonte: Arquivo Pessoal.

A HISTÓRIA DE ANTONIO GRAMSCI

NASCIDO NO DIA 22 DE JANEIRO DE 1891, ITALIANO COMPETENTE.

FORTE E VALENTE IGUAL ELE NUNCA CONHECI GENTE.
MARXISTA POR OPÇÃO, FEZ SUA PRÓPRIA REVOLUÇÃO.
SEMPRE ATIVAMENTE NA POLÍTICA FUNDOU O PARTIDO COMUNISTA.

ESCANCARADAMENTE DE ESQUERDA SEMPRE VEIO.
COM O OBJETIVO DE DESTRUIR O ESTADO BURGUEÊS.
SEMPRE ESTANDO AO LADO DO POVO CAMPONÊS.
SEUS SABERES TRANSMITIDOS O MUNDO NUNCA DESFEZ.

SEMPRE LUTOU COM CONTRA O MALDITO FASCISMO.
MUSSOLINI SEU INIMIGO, SEMPRE QUIS O DERROTAR.
QUERIA DESTRUIR TODA LUTA E HISTORICISMO.
MAI SUA GARRA E LUTA NÃO CONSEGUIU TIRAR.

ERA ANTONIO GRAMSCI O NOME DO HOMEM DE VALOR.
FOI CONDENADO, PRESO, MAIS JAMAIS TEVE TEMOR.
ESCREVEU CARTAS E CADERNOS E DISSE AOS SEUS OUVINTES:
APRISIONOU O MEU CORPO, MINHA MENTE NÃO E JAMAIS FICO DO
LADO DO OPRESSOR.

SEUS ESCRITOS SERVIRAM E SERVEM COMO INCENTIVO AOS
SUBALTERNOS
CONTRA UM SISTEMA CRUEL E PERVERSO, NUNCA DESISTA DO CÉU.
DA CLASSE TRABALHADORA, E ASSIM LUTAR FIRMEMENTE.
E SEM TEMER GRANDES CONFLITOS INTERNOS DERROTOU MUITA
GENTE.

UM HOMEM DE GRANDE VALOR, CONHECIDO DE MUITA GENTE.
APLICADO E INTELIGENTE NUNCA TERMINOU, SEU CURSO SUPERIOR.
MAIS SEUS ESCRITOS JÁ LEVARAM A FORMAÇÃO DE MUITO DOUTOR.
LUTAVA CONTRA A CLASSE DOMINANTE COM TODO FERVOR.

ABOLIU A REVOLUÇÃO COM LUTAS E ARMAS.
 COLOCANDO EM FOCO O ESTUDO FILOSÓFICO E A RAZÃO.
 ACREDITAVA QUE É O CÉREBRO E A AÇÃO QUE FORMAVA.
 UM BOM, RESPEITADO, BRAVO E TEMIDO CIDADÃO.

EDUARDO HENRIQUE BESSA DA SILVA
 ELOY VITORIA ABREU DE SOUSA
 ERICA LOPES BEZERRA
 WESLEY DE JESUS NASCIMENTO

Figura 12



Fonte: Arquivo Pessoal.

VEIO PARA FICAR

PRÁXIS EM GRAMSCI É CONSCIÊNCIA DA POLÍTICA.
 VAMOS ANALISAR E CRITICAR, POIS A FILOSOFIA DE GRAMSCI.
 VEIO PRA FICAR UMA CONCEPÇÃO MUITO DIFUNDIDA.
 É QUE A FILOSOFIA DA PRÁXIS É UM FILOSOFAR.

QUE BUSCA MELHORAR A EDUCAÇÃO, ESSA É UMA LUTA.
 CONSTANTE QUE REQUER NOSSA ATENÇÃO.
 A FILOSOFIA DA PRÁXIS VAI ALÉM DA INTERPRETAÇÃO.

ELA ESTÁ VINCULADA A NOSSA EVOLUÇÃO.

GRAMSCI PENSAVA EM UMA FILOSOFIA DA PRÁXIS.

A PARTIR DE UMA LÓGICA DIALÉTICA.

NESSE SENTIDO A CONCEPÇÃO, DE QUE A FORÇA FILOSÓFICA.

UNIDA LUTA CONTRA A ANTIÉTICA.

ANA CAMILE GOMES DOS SANTOS

ANA KESIA VIANA DA SILVA

EDILANE SANTOS ALVES

MARIA AURENI BORGES MELO

Figura 13



Fonte: Arquivo Pessoal.

ESTUDAR PARA LUTAR

GRAMSCI O FILÓSOFO INSPIRADO.

SOU ALUNO DO ENSINO MÉDIO

FOI COM A FILOSOFIA QUE APRENDI A PENSAR

E COM ESTUDOS DE GRAMSCI QUE PUDE REALIZAR

TUDO PASSA NESTE MUNDO, MENOS UMA BOA EDUCAÇÃO.

O PALCO DA VIDA É CHEIO DE PERSEGUIÇÃO,

GRAMSCI SOUBE O QUE É ISSO, MAIS NUNCA DESISTIU, NÃO.
LUTOU SEMPRE COM GARRA, REINANDO PELA RAZÃO.
GENTE DE MENTE FRACA, AO FILÓSOFO QUIS CONDENAR.
ELE NÃO TEMEU A PRISÃO E LÁ FOI ESTUDAR.
SEMPRE OLHANDO PRA FRENTE, APRENDEU A FUNDAMENTAR.
E SEUS ESTUDOS HOJE, SERVEM PARA NOS ORIENTAR.

ANA MICHELY CHARLES VIANA

LUZINAE PINHO DOS SANTOS

MATEUS SILVEIRA DA SILVA

PAULO HENRIQUE FREITAS DA CONCEIÇÃO

Figura 14



Fonte: Arquivo Pessoal.

TÓPICOS DA FILOSOFIA DE GRAMSCI

ESCONDIDO DA POLÍCIA FASCISTA.
ESCREVEU SUAS GRANDES OBRAS.

ERA MARXISTA COM HONRA E GLÓRIA.
ENTRETANTO, CRITICOU O MARXISMO OFICIAL.

SOBRETUDO, O MARXISMO DE MOSCOU.
ENTENDIA COMO EPISTEMOLOGIA PETRIFICADA.
QUE IMPEDIA A PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA.
INFLUENCIOU O CONCEITO DE CULTURA POPULAR
OBJETIVANDO A SUPERAÇÃO ANTAGÔNICA.
ENTRE A CULTURA POPULAR E A CULTURA ERUDITA.

A SUA GRANDE CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO.
A DEFESA DA ESCOLA UNITÁRIA.
A ELIMINAÇÃO DA DIVISÃO.
ENTRE O PENSAR E FAZER.
O PENSAMENTO COMO LUZ DA PRÁTICA.
PARA A VIDA CRESCER SUPERANDO A DIVISÃO.

GEOVANA DA SILVA COSTA
MONICA MARQUES DE AMORIM
RAÍ PEREIRA MARTINS
SUZANE DA SILVA LIMA
WERLINE DOS SANTOS NASCIMENTO

Figura 15



Fonte: Arquivo Pessoal.

ORIGEM DA FILOSOFIA

VIM ATRAVÉS DESSE CORDEL.
FALAR DA FILOSOFIA.
NA GRÉCIA ANTIGA SIGNIFICA
"AMOR PELA SABEDORIA".

A FILOSOFIA POR SUA VEZ,
SE DEU ORIGEM NA GRÉCIA NO SÉCULO VI,
TALES DE MILETO.
FOI O PRIMEIRO FILÓSOFO GREGO.

DEPOIS SURTIU O FILÓSOFO PITÁGORAS,
QUE COM SEU ARGUMENTO,
TEVE COMO PALAVRAS DE MOMENTO,
"PHILOS" E "SOPHIA", AMOR AO CONHECIMENTO.

COMO FILÓSOFO,
SÓCRATES TEVE SUA VEZ.

TEVE COMO FRASE HISTÓRICA.
SÓ SEI QUE NADA SEI.

GILDERLANY SILVA
TAINÁ CONCEIÇÃO
ANTÚLIO SILVA
GEOVANE FEITOSA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço de ensino de filosofia no Brasil, na escola pública de Ensino Médio, é cada vez menor. Nesse sentido, é preciso que os professores de filosofia do Centro de Ensino Nazaré Ramos usem muito bem o tempo em sala de aula, adotando metodologias que contribuam com maior aprendizagem dos estudantes e ao mesmo tempo em que seja de forma lúdica. Esta é uma proposta de alargamento desse sentido.

Em suma, a aproximação entre filosofia da práxis de Antonio Gramsci e a literatura de cordel são parcerias que irão contribuir com o ensino de filosofia, na escola Centro de Ensino Nazaré Ramos, na cidade de São Luís Gonzaga facilitando a aprendizagem dos discentes.

Esta cartilha é um evento para sair da gaveta e adentrar a sala de aula, a prática metodológica dos docentes de filosofia e possibilitar a aprendizagem dos estudantes dessa escola.

Este produto é fruto de uma construção de vontades coletivas, entre o pesquisador, orientador, a escola, os professores de filosofia, as poetisas, poeta e autor e estudantes. É apenas um início do fortalecimento das reflexões filosóficas e a práxis docente. Uma etapa de profundidade para professores e alunos na construção do conhecimento filosófico.

SOBRE O AUTOR



Professor de Filosofia na rede Pública Estadual do Maranhão, Graduado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA) e Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Graduado em Artes Visuais pelo o Centro Universitário Claretiano. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Intervale. Especialista em Filosofia da História pela Faculdade Evangélica Cristo Rei. Especialista em Artes pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Mestrando em Filosofia pelo o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO/UFMA).

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere (6 vols.)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 – 2002.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere; **Os Intelectuais: o princípio educativo**; Jornalismo. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.-2.ed. -Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 1995.

HAURÉLIO, Marcos. **Breve história da literatura de cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 35.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo**. Campinas: Alínea, 2013. – (Coleção educação em debate)

MORENO, Meca. **Origem da literatura de cordel**. naucz.blogspot.com, 2014. Disponível em: <https://naucz.blogspot.com/2014/02/origem-da-literatura-de-cordel.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.