

A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Instituto Federal do Espírito Santo e a formação humana omnilateral: a filosofia da práxis e a emancipação dos grupos subalternos

The education of young and adult workers at Instituto Federal do Espírito Santo and the proposal for human formation: the philosophy of praxis and the emancipation of subaltern groups

La educación de jóvenes y adultos trabajadores en el Instituto Federal do Espírito Santo y la formación humana omnilateral: la filosofía de la praxis y la emancipación de los grupos subalternos

Eliesér Toretta Zen¹

<https://orcid.org/0000-0002-4705-1636>

Douglas Christian Ferrari de Melo²

<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097/>

Patrícia Teixeira Moschen Lievore³

<https://orcid.org/0000-0001-9759-5933>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: elieserzen@hotmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Colatina, Espírito Santo – Brasil. E-mail: profpatriciamoschen@gmail.com.

Resumo

O artigo tem como escopo fazer memória da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória em sua relação com a práxis política e educativa de Antonio Gramsci, tendo como meta a proposição de uma filosofia que contemple a realidade e a luta dos grupos subalternos por uma educação omnilateral. Gramsci foi um pensador e militante italiano que viveu as agruras vividas pelos grupos subalternos. De origem sarda e uma pessoa com deficiência por corcundismo, desde muito cedo aprendeu a conviver com as adversidades da vida, o que lhe impôs dificuldades para complementar seus estudos na idade-série, condição comum aos alunos da educação de jovens e adultos. Assim, sua práxis educativa se fundamenta em um nexo orgânico entre vida e pensamento. Considerando essa indissociabilidade entre vida, obra e pensamento, partimos do método histórico-filosófico auxiliado pela metodologia de revisão bibliográfica de algumas obras do autor. Os resultados sinalizam que a proposta filosófica, educativa e política do pensador contribui para uma práxis educativa tendo em vista a formação humana integral dos estudantes da EJA e sua emancipação como classe trabalhadora.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Educação de jovens e adultos. Filosofia da práxis. Formação humana integral. Emancipação.



Abstract

This paper aims to recall the history of youth and adult education at the Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória, regarding its relationship with the political and educational praxis of Antonio Gramsci. Its purpose is to propose a philosophy that considers the reality and the struggle of subaltern groups for an all-encompassing education. Gramsci was an Italian thinker and activist who experienced the hardships suffered by subaltern groups. He was of Sardinian origin and a disabled person with a hunchback; as such, he learned from an early age to live with the adversities of life, which made it difficult for him to complete his studies at the age-grade, a condition that is common to students in youth and adult education. Therefore, we used the historical-philosophical method aided by the methodology of bibliographic review of some of the author's works. The results indicate that the thinker's philosophical, educational, and political proposal contributes to an educational praxis with a perspective on the integral human development of students in youth and adult education and their emancipation as a working class.

Keywords: Antonio Gramsci. Youth and adult education. Philosophy of praxis. Integral human formation. Emancipation.

Resumen

Este artículo pretende hacer memoria de la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória en relación con la praxis política y educativa de Antonio Gramsci. Tiene como preocupación la proposición de una filosofía que contemple la realidad y la lucha de los grupos subalternos por una educación omnilateral. Gramsci fue pensador y militante que pasó por las agruras vividas por los grupos subalternos. De origen sardo y con cifosis, desde temprana edad, supo sobrellevar las adversidades de la vida, lo que le impuso trabas para complementar sus estudios en la edad-serie adecuada, lo que es común a los alumnos de la educación de jóvenes y adultos. Así, su práctica educativa se basa en el nexo orgánico entre vida y pensamiento. Considerando esa inseparabilidad entre vida, obra y pensamiento, partimos del método histórico-filosófico apoyados por la metodología de la revisión bibliográfica de algunas obras del autor sardo. Los resultados señalan que la propuesta filosófica, educativa y política del pensador contribuye para una praxis educativa con miras a la formación humana integral de los estudiantes de la EJA y adultos y su emancipación como clase trabajadora.

Palabras clave: Antonio Gramsci. Educación de jóvenes y adultos. Filosofía de la praxis. Formación humana integral. Emancipación.

1 Introdução

O escopo deste artigo é buscar as interfaces entre a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória com a vida, obra e pensamento político e educacional de Antonio Gramsci, tendo em vista a proposição de uma filosofia da práxis como condição ontológica de emancipação dos grupos subalternos. Gramsci foi um pensador e militante italiano que experienciou as agruras vividas pelos grupos subalternos. De origem sarda e uma pessoa com deficiência por corcundismo, desde muito cedo aprendeu a conviver com as adversidades da vida, o que lhe impôs dificuldades para complementar seus estudos na idade-série, condição que é comum aos alunos da EJA.

Sua concepção filosófica e educacional reflete essas condições. Por isso, atuou como educador das camadas populares em diversas ocasiões, como no jornal *Ordine Nuevo*, na escola que criou na prisão de custódia na ilha de Ústica ou na escola por correspondência quando em exílio na Suíça, antes de retornar a Itália como deputado. Além disso, construiu uma proposta de educação à qual deu o nome de escola unitária, a partir do conceito de formação humana integral, no qual fazia o nexo do trabalho intelectual e manual, da teoria com a prática, do pensar com o sentir e agir. Entendia que essa educação deveria se pautar na filosofia da práxis, a única filosofia que torna possível a emancipação dos grupos subalternos.

Esse artigo, além da introdução e das considerações finais, está dividido em três partes. Na primeira, traz a história da EJA no Ifes, dialogando passado e presente. Na segunda, apresentamos a relação orgânica entre vida e pensamento de Gramsci, e sua concepção de educação. Por fim, destacamos a filosofia da práxis como filosofia integral à emancipação dos grupos subalternos, inclusive dos trabalhadores estudantes da EJA.

2 A EJA no Ifes e a luta por uma formação humana integral

A história da EJA na rede federal de educação profissional e tecnológica nos remete à criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA). Embora o ensino profissional público tenha como marco a iniciativa de Nilo Peçanha, com a criação das EAA, em algumas capitais, a finalidade educacional voltava-se ao ensino de ofícios manuais ou mecânicos para a moralização dos costumes, controle e disciplinamento dos “desvalidos da sorte” (Manfredi, 2002).

Foi na década de 1930, com a consolidação do modelo de industrialização e a ascensão da burguesia industrial, que se estabeleceu uma nova função para a escola: a qualificação de mão de obra para a indústria. Assim, o reordenamento do sistema escolar foi resultado das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, instituídas com a Reforma Capanema de 1942. Essa dualidade, que perpassa a história de nossa educação, tem uma marca estrutural desde as chamadas leis orgânicas.

Dessa forma, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, sancionada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Ainda que no discurso de Capanema, o caráter do ensino fosse “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, acentuando neles a

consciência patriótica e a consciência humanística” (Cartolano, 1985, p. 60), na prática, entretanto, a reforma ramificou o ensino e acentuou a dualidade entre a formação propedêutica e a profissional.

Nessa organização curricular, a filosofia compunha os currículos dos cursos, mas no decorrer dos anos teve sua carga horária reduzida, o que sinaliza o processo de extinção da filosofia como disciplina do ensino secundário. A diversificação de grupos e disputas ideológicas continuou ainda presente nas reformas educacionais: a reforma de Francisco Campos, em 1932, incorporou a disputa entre liberais e católicos e foi influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Naquele período, o ensino secundário voltava-se para a formação do homem e enaltecia a lógica na composição curricular, ao lado de disciplinas como psicologia e história da filosofia.

Em 1961, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, fruto de um debate sobre a reforma educacional no Brasil que se estendia desde o final da década de 1940. Nessa nova legislação, para o Conselho Nacional de Educação (CNE), o ensino de filosofia tinha como objetivo proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla dos problemas escatológicos, ou seja, aqueles de ordem metafísica.

A filosofia, entretanto, deixou de ser uma disciplina obrigatória e, no sistema federal de ensino, constava como disciplina complementar presente apenas no 2º ciclo (Manfredi, 2002). A partir de 1964, especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional assumiu importância fundamental no sentido de fornecer mão de obra “qualificada” para o mercado capitalista¹ em expansão. Os acordos assinados pelo governo brasileiro com a United States Aid Internacional Development (Usaid) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover de forma acelerada a formação de mão de obra para o mercado. Esses acordos induziram a legislação do período e fundavam-se nos seguintes pressupostos: educação e desenvolvimento, educação e segurança, e educação e comunidade, cujos objetivos eram

¹ O mercado capitalista é um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção, onde os bens e serviços são produzidos e trocados com o objetivo de obter lucro. Nesse sistema, as decisões sobre produção e consumo são, em grande parte, determinadas pelas forças de oferta e demanda no mercado.

Formação rápida de profissionais que respondessem às necessidades primeiras do país, no que diz respeito à tecnologia avançada, mediante cursos de ciências aplicadas ou aplicáveis a curto e médio prazo [...]; formação de cidadãos “conscientes”, entendendo-se por consciente o civismo, o desejo de resolver os problemas brasileiros ligados à segurança da ordem interna; e, ainda, a ligação escola-comunidade ou escola- empresa(rio), que se consolidou na profissionalização universal do 2º grau e na participação do patronato [...] nos conselhos universitários (Cartolano, 1985, p. 72).

Nesse contexto, o modelo educacional voltado para o desenvolvimento econômico e a segurança nacional priorizou o ensino tecnológico em detrimento das humanidades no currículo secundário. Desse modo, o CNE, por meio da Resolução nº 36/1968, tornou a filosofia uma disciplina optativa; posteriormente, a LDB nº 5.692/1971 tornou profissionalizante o 2º grau (antigo secundário) e a filosofia foi extinta do currículo. O ensino profissional visou ao “aperfeiçoamento das funções de discriminação social, via escolaridade” (Cartolano, 1985, p. 75). Após a ditadura civil-militar e a mobilização da sociedade civil organizada, portanto, por meio de entidades educacionais e científicas, houve um movimento forte pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição de 1988.

Dessa forma, a luta pela democratização da sociedade brasileira esteve associada à luta por uma educação unitária, como preconizava o filósofo italiano Antonio Gramsci, que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesse contexto, a luta teórica e política travada, em especial, pelos educadores dos campos de estudos sobre trabalho e educação, apontavam a necessidade de vincular a educação à prática social e de compreender o trabalho como princípio educativo, e não como emprego, defendido pela lógica do mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35). Assim, a Lei nº 5.692/1971 buscou atender à demanda de técnicos de nível médio e, simultaneamente, impossibilitar o acesso à educação superior às classes trabalhadoras, destinando-o aos filhos das elites:

O ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. Enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 34).

O conjunto de legislações voltadas para a educação na década de 1990, com destaque para a LDB nº 9.394/1996, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997, que promoveram uma desvalorização do ensino técnico, priorizando a formação rápida para atender a demandas imediatas do mercado, mas comprometendo a qualidade da educação, foram explicitadas em ações como o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR). Assim, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), travou-se uma batalha política e teórica para revogar o Decreto nº 2.208/1997 e romper com um projeto educacional conservador e dualista que separava de um lado a formação profissional e de outro a formação humanística, além de trazer em seu bojo uma concepção de educação de caráter mercantilista.

Porém, apesar de o governo Lula ter substituído o Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004, ainda não se rompeu com a dualidade da educação brasileira e com a concepção mercantilista que subordina a educação aos imperativos do mercado e do capital (Franco, 2014). Desse modo, o próprio Decreto nasce permeado de contradições:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 27).

A fragilidade democrática do Decreto nº 5.154/2004 resultou tanto de seu caráter impositivo quanto das forças antissociais presentes na disputa pelo seu conteúdo político, filosófico e pedagógico. As frações das classes burguesas representadas no Congresso Nacional se organizaram para defender seus interesses e impedir que o Decreto representasse um importante passo na construção de uma concepção emancipatória de educação para as

classes trabalhadoras, pois “seria um fortalecimento de forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 30).

É nesse contexto histórico de contradições, disputas teóricas e políticas que culmina o Decreto nº 5.154/2004, que buscou restabelecer as “condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa política na década de 1980” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 37) e apontou como direção uma base unitária e de formação humana integral do Ensino Médio, como proposto por Gramsci. Foi nesse contexto que, entre os educadores dos campos de trabalho e educação, se desenvolveu a concepção de educação omnilateral que buscou resgatar a integração entre trabalho intelectual e manual.

Essa perspectiva educacional se fundamenta na proposta filosófica, política e educativa do filósofo italiano Antonio Gramsci, da escola unitária e da formação humana integral, ao buscar romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana omnilateral. Em termos epistemológicos e pedagógicos, procura construir uma educação que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, tendo como perspectiva a formação humana integral do educando, em especial, do jovem e do adulto trabalhador.

Por conseguinte, o surgimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no âmbito da rede federal por meio do Decreto nº 5.478/2005, e posteriormente a extensão do Programa para além da rede federal, pelo Decreto nº 5.840/2006, vieram como possibilidades de superação da dualidade da educação brasileira e de participação de um novo perfil de estudante, oriundo da escola pública, porém com diferentes saberes, faixas etárias e expectativas de vida, ou seja, os sujeitos da EJA. Assim, o Proeja, nas suas contradições, foi pensado para se tornar uma política pública de inclusão educacional perene ao longo da vida e auxiliar na humanização dos trabalhadores que estudam, valorizando seus saberes e subsidiada por um currículo integrado (Brasil, 2005).

O Proeja no Ifes tem suas raízes na histórica trajetória da EJA no Brasil, marcada pela dualidade entre a formação técnica para o trabalho e a educação humanística. Inicialmente, a formação profissional no Ifes visava à profissionalização das classes populares, mas com uma abordagem disciplinar e moralizante. A década de 1930, com a industrialização crescente,

acentuou a formação profissional, mas a Reforma Capanema de 1942 reforçou essa dualidade, separando os cursos técnicos dos acadêmicos; com isso, a filosofia do Ensino Médio foi suprimida.

O Proeja marcou uma mudança significativa, com a integração curricular da educação profissional à educação básica para jovens e adultos. A proposta era formar cidadãos conscientes e engajados socialmente, mas a implementação enfrentou desafios, tais como a resistência a mudanças curriculares e a falta de recursos para atender às reais necessidades dos estudantes trabalhadores.

Apesar das contradições e dificuldades, o Proeja no Ifes tem testemunhado momentos importantes de luta e mobilização por parte de estudantes, professores e coordenadores. Esses atores, com sua prática pedagógica reflexiva e engajada, buscaram criar espaços e tempos de diálogo crítico, ressignificando a formação, promovendo a conscientização e atuando na transformação das relações sociais. Essa luta demonstra a potencialidade do Proeja como espaço de formação humana integral e o protagonismo dos sujeitos do processo educativo na busca por uma educação mais justa e emancipadora (Zen, 2016).

Assim, é possível conceber a EJA na perspectiva de uma cidadania popular, o que requer, então, pensá-la em outra base antropológica, afirmadora da dignidade dos sujeitos historicamente explorados ou, na expressão de Gramsci, dos subalternos, à margem do direito à educação e à totalidade dos bens necessários à vida. Dessa forma, busca-se superar a ideologia neoliberal burguesa que tem transformado a educação em mercadoria e o direito à educação em benefício (Gramsci, 2020).

Apontar a EJA como direito, portanto, significa reconhecer os direitos dos jovens e adultos a educar-se ao longo da vida, buscando desenvolver todas as virtualidades e potencialidades de que são capazes, tendo como horizonte um processo de formação humana e não um simples treinamento e/ou adestramento para o mercado de trabalho. Por certo, a burguesia brasileira sempre negou a escolaridade básica e, como consequência, uma formação humana à maioria dos jovens e adultos trabalhadores. Em seu projeto sempre esteve uma educação unidimensional a serviço do mercado e do capital. Seu objetivo sempre consistiu na oferta de uma educação profissional descolada da formação de cultura geral capaz de desenvolver a consciência crítico-transformadora das relações de produção capitalistas.

3 A práxis filosófico-político-educativa de Gramsci como expressão do nexo orgânico entre vida e pensamento

Como nos conta Gramsci (2005a, 2005b; D'orsi, 2023), é certo que desde muito cedo o autor aprendeu a viver em condições difíceis, seja pela condição social, herdada após a prisão de seu pai, dedicando sua mãe aos cuidados dos sete filhos, seja pela condição de pessoa com deficiência, que o impediu ou dificultou a realização de atividades e que se relaciona com suas condições de saúde. Dessa forma, quando Gramsci se refere aos grupos subalternos, não está dizendo de algo alheio a si mesmo, mas de sua própria condição como pessoa com deficiência. Sua trajetória mantém essa coerência histórico-ontológica, considerando que o próprio Gramsci vivenciou em sua vida as agruras e dificuldades que muitos dos trabalhadores da educação de jovens e adultos enfrentam ainda hoje.

Durante a infância e a juventude, se excluiu e foi excluído de muitas brincadeiras, festas e manifestações. Esse fato o levou a possuir poucos amigos (Fiori, 1979), vivendo isolado, como ele próprio diz, para “[...] parecer forte, mais forte do que era compatível com a minha idade, criei em mim uma capa exterior de frieza, da qual depois não conseguir me livrar e talvez nem atenuar” (Gramsci, 2005b, p. 137). Talvez por isso a dedicação aos estudos o distraía como uma das poucas ocupações.

Entre 13 e 14 anos, foi obrigado, pelas difíceis condições materiais em que vivia sua família, a deixar os estudos e a trabalhar em uma repartição pública. Ou seja, por mais de uma vez teve que interromper e “atrasar” seus estudos, não completando a trajetória escolar na “idade certa”. Durante a sua juventude, o corcundismo e as outras dificuldades continuaram a fazer parte de sua trajetória, dificultando até mesmo seus estudos. Em 1910, conseguiu uma bolsa para estudar em Turim, onde se matriculou na Faculdade de Letras, mas não chegou a concluir (Fiori, 1979). Em uma carta ao seu irmão Carlo, faz um relato dessa trajetória pessoal, trazendo as marcas e a amargura de uma vida atribulada. Trazemos trechos que ecoam como uma autonarrativa de vida. Diz Gramsci:

Hora, em todo este tempo jamais levei uma vida de rico, muito pelo contrário; muitas vezes atravessei períodos terríveis e até passei fome no sentido mais literal da palavra. Num certo ponto, é preciso dizer esse tipo de coisa, porque [...] se consegue tranquilizar. Provavelmente, você, algumas vezes, me invejou um pouco porque pude estudar. [...] Em 1910, com Nannaro, estava empregado em Cagliari, fui morar com ele. Recebi a primeira mesada, depois vou ganhar mais de 100 liras por mês. Mudamos de pensão. Passei a morar num quatinho que tinha perdido toda a cal devido à umidade e só tinha uma janela que dava a uma espécie de poço, mais latrina do que área. [...] Comecei por não mais tomar o mísero café da manhã, depois passei a almoçar cada vez mais tarde e assim economizava o jantar. Desse modo, durante cerca de 8 meses só comi uma vez por dia e cheguei ao fim do terceiro ano do liceu em condições de desnutrição muito grave. Só no fim do ano letivo soube que existia a bolsa de estudos do Colégio Carlo Alberto, mas se devia prestar o exame com base em todas as matérias dos 3 anos do liceu. [...] Por que lhe escrevo tudo isso? Para que saiba que algumas vezes me vi em condições terríveis, sem por isso me desesperar. [...] Minha disposição moral é ótima: alguns me consideram um demônio, outros quase um Santo. Não quero ser mártir, nem herói (Gramsci, 2005a, p. 188-191).

A ida para Turim estudar Letras foi revertida de alegria por chegar à educação superior, mas cravada de dificuldades, como a falta de envio de recursos financeiros por seu pai, o frio da cidade e a necessidade de trabalhar para sobreviver, condições essas que fizeram Gramsci desistir da universidade para se dedicar a carreira de jornalista (Fiori, 1979; D’orsi, 2022).

Gramsci torna-se um intelectual e também um grande militante do Partido Comunista, que nunca esqueceu as suas origens, com destaque para a área da educação, em que se dedicará em estreita relação com sua atividade política e igualmente em seus textos, já nos escritos jornalísticos, mas, fundamentalmente, nas cartas e nos cadernos do cárcere. Por certo, podemos concordar com Silveira (2021) que Gramsci foi um educador das camadas populares.

Nas cartas, para além do seu pensamento educacional, encontramos “[...] uma interessante reflexão sobre a formação humana, sobre o desenvolvimento do homem e sobre os princípios fundamentais necessários ao desenvolvimento intelectual do [trabalhador]” (Gomes, 2018, p. 13). Ainda nelas, encontramos também a crítica ao espontaneísmo pedagógico que Silveira resume nos seguintes aspectos:

[...] a influência das fontes extraescolares na formação dos educandos; a indissociação entre formação e educação; o estudo como trabalho; o valor pedagógico da coação e da disciplina, exercidas de modo afetivo e amoroso, para a conquista da autonomia do educando (Silveira, 2016, p. 2).

O pensamento educacional das cartas se integra com a dos cadernos, acrescida da interrelação entre intelectuais, cultura e educação, e nos conecta às categorias de hegemonia, aquelas dos grupos dominantes e a construção de uma nova hegemonia dos grupos subalternos. Diz ele: “toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 2020, p. 319). Assim, a educação é um processo de aprendizagem que vivemos a partir das relações que desenvolvemos na participação política e na vida social.

Desde os escritos no jornal *Ordine Novo* (1919-1920), propôs uma nova orientação pedagógica às escolas, aquela ligada a “[...] civilização moderna do trabalho industrial através do estudo da técnica-ciência (tecnologia) à luz da história do trabalho” (Nosella, 2004, p. 161). Gramsci está propondo um “novo modelo” de escola, isto é, aquela que integre o trabalho intelectual com o trabalho manual, a cultura humanista e a técnico-científica, a proposta de escola unitária e da formação humana integral.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. Para Gramsci, na escola unitária, essa última fase antes da universidade deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. Na escola unitária se daria, assim, a possibilidade da formação integral do ser humano integralmente desenvolvido, unindo as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, especialista e dirigente, profissional e cidadão.

Em seus escritos, Gramsci tem como objetivo a “elevação cultural das massas” que se dará por meio da educação na perspectiva da formação humana integral. Tal perspectiva é uma filosofia; porém, para Gramsci, não é qualquer filosofia. A formação humana integral só é possível por meio da filosofia da práxis. É por meio da filosofia da práxis que os grupos subalternos poderão se tornar grupo dirigente primeiro, grupos dominantes em seguida, para tomar o Estado e construir sua própria história. O desafio histórico da educação consiste em como possibilitar, por meio da filosofia da práxis, a formação humana integral e a emancipação dos grupos subalternos.

4 Filosofia da práxis, formação humana integral e a emancipação dos grupos subalternos

A filosofia da práxis, inaugurada por Marx, é apresentada com uma inovação por Antonio Gramsci, sendo “a demonstração de que não existe uma ‘natureza humana’ abstrata, fixa e imutável [...], mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas”, ou seja, “um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica” (Gramsci, 2011, p. 56). Nesse sentido, a filosofia da práxis tem como finalidade a tomada de consciência dos grupos subalternos, de uma compreensão e conhecimento de si mesmos através de uma interlocução crítica com o mundo, sendo esta 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” (Gramsci, 2020, p. 101).

Para tanto, Gramsci defende que é necessário superar a concepção de que a filosofia é uma atividade restrita a uma categoria de pessoas da sociedade, sendo demasiadamente difícil e distante da vida; o autor completa afirmando que é preciso “demonstrar preliminarmente que todos os seres humanos são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo mundo’” (Gramsci, 2020, p. 93).

O filósofo ainda afirma que a filosofia está presente na linguagem, no senso comum e na religião popular, que são os modos de ver e agir guiados pelo “folclore”, pois “até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção de mundo” (Gramsci, 2020, p. 93). Sendo assim, a práxis não é apenas um “novo” conceito filosófico e político, mas carrega consigo um “princípio teórico-prático da hegemonia” e “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (Gramsci, 2020, p. 103).

A filosofia da práxis apresenta, assim, uma vinculação entre teoria e prática, buscando sempre a emancipação humana através de uma atividade intencional, visando uma reforma tanto intelectual quanto moral, tendo como objetivo possibilitar que as classes subalternas se organizem, junto com seus intelectuais, e transformem sua realidade desumanizada. Podemos afirmar, portanto, que a filosofia da práxis “é a filosofia dos grupos subalternos, cuja

capacidade de interpretar uma estrutura em movimento é a garantia de uma ação efetiva e transformadora” (Schlesener, 2022, p. 80).

Gramsci coloca como o maior objetivo da filosofia da práxis “a formação de sujeitos críticos, a capacidade cognitiva e o espírito de iniciativa a serem despertados naqueles que sofrem a ação dos dominantes e a passividade frente as estruturas existentes” (Semeraro, 2006, p. 34). Para tanto, Gramsci defende que a filosofia da práxis garanta a formação dos intelectuais dos grupos subalternos. Ele observa que a

[...] autoconsciência crítica significa historicamente e politicamente criação de uma elite intelectual: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si” sem organização (no sentido *lactu*) e não tem organização sem intelectual, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem aquele aspecto teórico do nexa – teoria/prática – que se distingue concretamente num estrato de pessoas “especializadas” de elaboração conceitual e filosófica (Gramsci, 2020, p. 104).

Assim sendo, um grupo social exercerá maior domínio na luta pela assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais a partir do momento que for capaz de elaborar seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001). Nesse sentido, a classe trabalhadora só chegará à hegemonia a partir do momento em que ela possa também se constituir como intelectual. A hegemonia da classe trabalhadora consiste em criar mecanismos de direção política e de participação efetiva e consciente para que possa assim formar seus próprios intelectuais e elaborar uma teoria política comprometida com transformações radicais para refletir e criticar as contradições observadas na sociedade.

A educação assumiria um novo significado pois, para Gramsci, ela não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que propicie construir, também, a emancipação humana. Nessa esteira, os problemas escolares a enfrentar seriam a formação da nova cultura e da “consciência elaborada” dos subalternos, bem como a afirmação de sua identidade de classe (Schlesener, 2002). Em certo sentido, para Gramsci, a educação precede a escola.

Nesse sentido, destacamos a importância da filosofia da práxis para a constituição de uma formação capaz de promover a emancipação humana dos estudantes. Quando voltamos nosso olhar para os estudantes da EJA, a necessidade da construção do conhecimento a partir

de uma tomada de consciência crítica faz ainda mais sentido, pois esses sujeitos carregam muitas experiências, vivências do mundo do trabalho, de exploração e uma visão de mundo que se constituem como elementos de grande importância para a construção coletiva de uma consciência crítica.

Podemos concluir, portanto, que Gramsci concebe como uma dimensão cultural da sociedade que se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e prática, uma verdadeira filosofia da práxis que deve promover a emancipação humana dos sujeitos, que lhes possibilitem ser dirigentes e, ao mesmo tempo, se opor às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio ético-político-pedagógico de luta, em prol da construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

5 Considerações finais

Ao concluirmos este trabalho e tendo presente a realidade social de destruição dos direitos sociais conquistados com muita luta pelas classes trabalhadoras, nosso trabalho trouxe como um de seus achados fundamentais o repensar a função social da filosofia e seu lugar na educação, em específico na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Ifes campus Vitória. Se, desde seu nascimento, a filosofia se caracterizou como um distanciar-se do mundo para pensá-lo de forma abstrata, a partir da vida, obra e pensamento de Antonio Gramsci, ela adquiriu outra dimensão, não apenas a de refletir sobre o mundo, mas de engajar-se em sua transformação; ou seja, converteu-se em uma práxis emancipadora de gênero humano.

Concluimos assim que Gramsci construiu uma concepção original de filosofia integrando de forma dialética a história e a política como dimensões fundamentais de uma determinada concepção do mundo que aspira transformações radicais nas relações sociais capitalistas, ou seja, a filosofia da práxis. Assim, para Gramsci, a filosofia da práxis tinha diante de si duas grandes tarefas: “combater [as filosofias] modernas nas suas formas mais sofisticadas e educar as classes trabalhadoras, elevando-as intelectual e moralmente à capacidade de se autogovernar” (Semeraro, 2006, p. 43). Nesse sentido, torna-se necessário distinguir entre as filosofias historicamente orgânicas, ou seja, as necessárias a determinada estrutura, e as arbitrárias, ocultadoras da realidade social.

Desse modo, as classes subalternas podem se organizar e construir sua filosofia, que

funcionaria como contraideologia e disputaria a direção e o domínio do Estado, tornando-se classe hegemônica. Com efeito, Gramsci chama a atenção para o constante conflito das filosofias e ideologias, porque sempre representam grupos sociais de interesses divergentes e antagônicos entre si. Assim, por meio de suas “[filosofias] orgânicas”, os grupos “subalternos” podem organizar-se e formar um “bloco histórico”, no qual “as forças materiais são o conteúdo e as [filosofias] são a forma” (Semeraro, 2006, p. 135). A incorporação consciente dessas filosofias pelas classes trabalhadoras pode contribuir para formar uma vontade coletiva e para uma práxis ético-política que mobiliza os movimentos de transformação da realidade social.

Para Gramsci, portanto, todas as filosofias têm natureza social e histórica, são expressões de determinado grupo ou bloco social e podem ser “[filosofias] orgânicas” ou “[filosofias] arbitrárias”. A primeira visa transformar a realidade social dos grupos “subalternos” e dos “oprimidos”, enquanto a segunda visa manter o *status quo*, conforme os interesses particulares das frações das classes dominantes. Podemos afirmar que Gramsci inaugura uma concepção filosófica original, a filosofia da práxis. O valor histórico da filosofia da práxis está em sua “[...] eficácia ‘prática’ que ela conquistou (e ‘prática’ deve ser entendida em sentido amplo); ela [deve] reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos positivos e negativos: [eis] sua importância histórica [...]” (Gramsci, 1999, p. 249). A subjetividade exerce assim um papel fundamental na história, ensejando a tomada de consciência e a problematização das relações sociais capitalistas e dos antagonismos entre as classes sociais, que enseje uma filosofia da práxis que, por meio de sua ação, almeje transformação histórico-social. Nesse sentido, entender a vida e a concepção de educação proposta por Gramsci em mediação com o desenvolvimento do seu conceito de filosofia da práxis é fundamental para termos uma visão emancipadora e integral da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. MEC/SETEC/Proeja. **Documento Base**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e

adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007. BRASIL, Ministério da Educação. Documento Base do Proeja. MEC, SETEC: Brasília, 2007.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.

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

FRANCO, M. A formação profissional técnica e a dualidade na educação brasileira. **Educação e Trabalho**, n. 18, p. 3-15, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, J. M. **Gramsci educador: uma leitura das cartas a Delio e Giuliano (1929-1937)**. Itinerarius Reflectionis, v. 14, n. 1, p. 1-22, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução de Luiz S. H.; Marco A. N.; Carlos N. C. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.2. Tradução de Luiz S. H.; Marco A. N.; Carlos N. C. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 6. Tradução de Luiz S. H.; Marco A. N.; Carlos N. C. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. v. 1 – 1926-1930. Tradução de Luiz S. H. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005^a.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**, v. 2 – 1931-1937. Tradução de Luiz S. H. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005^b.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Cortez Editora, 2004.

SCHLESENER, A. H. Filosofia da práxis e tradutibilidade: notas a partir do pensamento de Gramsci. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 59, n. 1, p. 79-91, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.2022.v59n1.p79-91. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/13452>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SEMERARO, G. **Gramsci e novos embates da filosofia da práxis**. Editora Ideias e Letras, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, R. J. T. Coação e disciplina no ensino: notas preliminares para a crítica ao espontaneísmo pedagógico a partir de Gramsci. In: JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 7, 2016, Fortaleza, **Anais[...]**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/trabalhos>. Acesso em: 9 mar. 2019.

SILVEIRA, R. J. T. Gramsci, educador das camadas populares. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

ZEN, E. T. **Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do Proeja no Ifes**. 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/5c41821b-f6ee-4cab-a77a-1a6e6c32c28d>. Acesso em: 3 jan. 2025.

Enviado em: 26/09/2024

Revisado em: 04/01/2025

Aprovado em: 24/01/2025