

LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS

Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional
Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos
pressupostos da Educação Ambiental Transformadora

RIO GRANDE, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS

Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional
Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos
pressupostos da Educação Ambiental Transformadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, curso de Doutorado, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi

F866s Freitas, Luciane Albernaz de Araujo
Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora / Luciane Albernaz de Araujo Freitas. - 2014.
212 f.

Tese (doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2014.
Orientadora: Dr^a. Maria do Carmo Galiuzzi

1. Educação profissional 2. Identidade docente 3. Materialismo histórico dialético I. Galiuzzi, Maria do Carmo II. Título.

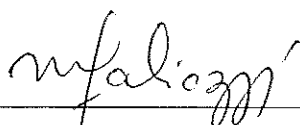
CDU: 504:373.5

Catálogo na fonte: Bel. Me. Cibele Vasconcelos Dziekaniak CRB10/1385.


LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS

**“SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO – FORMA INTEGRADA: PERSPECTIVAS A
PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
TRANSFORMADORA”**

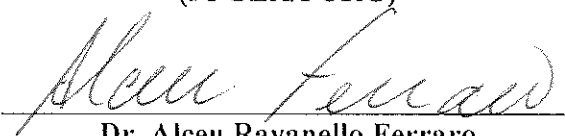
Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.



Dr.^a. Maria do Carmo Galiazzi
(Orientadora PPGEA/FURG)



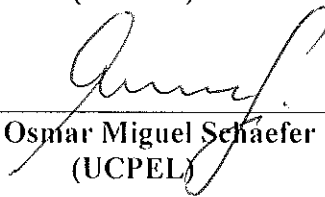
Dr.^a. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)



Dr. Alceu Ravanello Ferraro
(UFRGS)



Dr. Luiz Antônio Bogo Chies
(UCPEL)



Dr. Osmar Miguel Schaefer
(UCPEL)

Dedico

As três mulheres da minha vida. Minha mãe Jahyr por me acarinhar com o mais sublime dos sentimentos: o amor materno e, as minhas filhas Luísa e Ana Laura por me permitirem sentir este amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A tese está pronta! Não! Falta apenas um item: *Agradecimentos*. Defronto-me com a página vazia. É hora de agradecer. Sinto imensa dificuldade de escrever, os pensamentos chegam mais rápido ao coração do que à mente. Tantas pessoas merecem meu agradecimento, cada uma delas de uma maneira particular e especial. Como reduzir a uma frase, um parágrafo o carinho, o incentivo, o afeto, que me dedicaram. Não seria justo, não seria verdadeiro.

Com os olhos, literalmente, embaçados pelas lágrimas que brotam, ao pensar em cada pessoa que esteve comigo nessa caminhada, tento organizar meus sentimentos, para registrar aqui, o meu muito obrigado, de forma muito simples, evitando detalhes, os quais podem se tornar excludentes.

Assim, agradeço a todos que fizeram parte dessa trajetória e de modo especial
À Deus.

Ao meu orientador Roque Moraes (in memoriam).

À minha orientadora Maria do Carmo Galiuzzi.

Ao membro da banca examinadora Luíz Antônio Bogo Chies.

Aos meus professores inesquecíveis Cláudia Baillo, Maria Lúcia Moraes Dias,
Maria Blois e Elizabeth Schimidt.

Aos meus pais Luís e Elói.

Às minhas mães Jahyr Maria e Maria Schirley.

Às minhas filhas Luísa e Ana Laura.

Aos meus mestres e amigos Alceu Ferraro e Osmar Schaefer.

E, de maneira muito especial, ao André, meu marido e eterno namorado, com quem divido a vida e, principalmente, os sonhos.

RESUMO

A presente tese investiga a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada no IFSul – Campus Pelotas, possibilitada pelo Decreto Nº 5154/04, bem como as possibilidades e potencialidades da construção de um organismo coletivo na perspectiva gramsciana que possibilite tal ressignificação, no sentido de que os professores venham a constituir-se como intelectuais orgânicos vinculados a classe que vive do trabalho. A relevância dessa pesquisa está atrelada ao fato de a integração de que trata o referido decreto ser considerada uma base para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade estrutura, que se faz presente no sistema educacional brasileiro desde a época do Brasil Colônia e que tem por função trabalhar em prol da manutenção da estratificação social à medida que oferece educações distintas: uma para a elite com o intuito de formar dirigentes e outra para a classe trabalhadora com o propósito de formar dirigidos, de forma mais contundente no nível médio de ensino. Educação profissional constitui-se como arena de disputa ideológica que historicamente encontra-se a serviço da classe hegemônica, mas que pode assumir-se como contra-hegemônica corroborando para a superação do modelo civilizatório o qual está imbricado com os pressupostos da concepção de Educação Ambiental Transformadora, visto que essa desempenha papel complexo, não se limitando ao compromisso apenas com as mudanças ambientais, mas também com as questões sociais, na busca permanente de um novo modelo civilizatório. Neste sentido o papel do professor torna-se tanto mais importante, quanto mais ele possa contribuir para elevar o nível cultural da população, chegar a uma representação coerente da realidade, atingir maior grau de politização, para que realize a sua passagem, como classe, do senso comum a uma concepção de vida superior. Dentro desta perspectiva definiu-se como tese que *a integração do ensino técnico ao médio, está, entre outros fatores, condicionada à permanente ressignificação da identidade profissional dos docentes, processo indispensável para que eles se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, tendo sua concretude possibilitada por meio de um “organismo coletivo”*. Para tanto se acredita na constituição de um organismo coletivo no chão da escola sustentado por princípios éticos, determinados no interior da coletividade e assumidos por cada um de seus componentes singulares, viabilizando a constituição da vontade coletiva nacional-popular do qual os professores possam sentir-se parte precisa ser compreendida como elaboração de uma vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, oportunizando a emergência da unidade necessária para alcançar o objetivo. A estratégia investigativa aconteceu em dois momentos. O primeiro momento com a realização de entrevistas semiestruturadas com um membro da diretoria de ensino, os supervisores pedagógicos, os coordenadores dos cursos técnicos integrados do IFSul – Campus Pelotas e os coordenadores das três subáreas que compõem a área da formação geral. O segundo momento teve como foco de análise os professores dos cursos de CVI e DIN, ambos pertencentes à Coordenadoria da Área de Design, os quais participaram de um grupo focal. Após a caminhada realizada nesta pesquisa torna-se possível afirmar que a construção do organismo coletivo no chão da escola é possível e contempla uma potencialidade significativa para a necessária ressignificação da identidade docente dos professores.

Palavras-chave: educação profissional, identidade docente, materialismo histórico dialético

ABSTRACT

This thesis investigates the need to redefine the significance of the professional identity of teachers from the Vocational Technical Secondary Education - Integrated Form at IFSul - Campus Pelotas, made possible by Decree No. 5154/04, as well as the possibilities and potential for building a collective organism in the Gramscian perspective that enables such redefinition, in the sense that the teachers are constituted as organic intellectuals belonging to the working class. This research relevance is related to the fact that integration, according to the referred decree, is considered a basis for the crossing towards to secondary polytechnic education and the overcoming of duality structure, which is present in the Brazilian educational system since the time of colonial Brazil, and which has the function to work for the maintenance of social stratification, while offers distinct educations: one for the elite in order to train leaders, and another for the working class for the purpose of forming followers, more decisively in secondary level teaching. Vocational education is constituted as an arena of ideological struggle, which historically lies in the service of the hegemonic class, but it can be assumed as counter-hegemonic, corroborating to overcome the civilizational model which is imbricated with the assumptions of the Transformative Environmental Education, since this plays a complex role, not limited only to the commitment to environmental changes, but also with social issues, in constant search of a new civilization model. In this sense the teacher's role becomes even more important, they can help more to raise the cultural level of the population, reaching a coherent representation of reality, achieving a greater degree of politicization, which conducts their passage, as a class, from the common sense to a higher conception of life. Within this perspective it was defined as thesis that *the integration of technical education to secondary education, is among other factors, conditional to the permanent redefinition of the professional identity of teachers, essential process so that they are constituted as organic intellectuals belonging to the working class, having their concreteness made possible through a "collective organism"*. For that we believe in the constitution of a collective body on the school's floor sustained by ethical principles, determined within the collectivity and assumed by each one of its individual components, enabling the establishment of the national-popular collective will, from which teachers may feel part of, and it needs to be comprehended as elaboration of a collective will and thought, obtained through concrete individual effort, providing the emergency of the necessary opportunity to achieve the goal. The investigative strategy happened in two moments. The first moment with semi-structured interviews with a member of the direction, pedagogical supervisors, coordinators of integrated technical courses at IFSul - Campus Pelotas and the coordinators of the three sub-areas that comprise the area of general education. The second moment had analysis focus on teachers from CVI and DIN courses, both belonging to the Coordinating Body of Design Area, who participated in a focus group. After the progress made in this research, it becomes possible to say that the construction of the collective body on the school's floor is possible and offers a significant potential for the necessary redefinition of the professional identity of teachers.

Keywords : vocational education, teacher identity, dialectical historical materialism

LISTA DE ABREVIATURAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CCQs - Círculos de Controle de Qualidade

CEFET-RS - Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CINAT- Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias

COCHTEC - Ciências humanas e suas tecnologias

COLINC - Linguagens, códigos e suas tecnologias

CVI - Curso Técnico de Nível Médio em Comunicação Visual

DIN - Curso Técnico de Nível Médio em Design de Interiores

EAEFE - Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores

EAT - Educação Ambiental Transformadora

EDI - Curso Técnico de Nível Médio em Edificações

ETFPEL - Escola Técnica Federal de Pelotas

ETP - Escola Técnica de Pelotas

FURG - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

IFRSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PL - Projeto de Lei

PNF - Partido Nacional Fascista

QUI - Curso Técnico de Nível Médio em Química

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TRÔ - Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica

TUD - Taxa de utilização decrescente

SUMÁRIO

Introdução	010
Capítulo I – A proposta de trabalho: conhecer para transformar	021
1.1 O Marxismo Originário: materialismo, dialética e historicismo	022
1.2 Os pressupostos da Educação Ambiental Transformadora	032
Capítulo II – O capitalismo mundializado: um emaranhado de contradições.....	035
2.1 É preciso enxergar, mesmo que choque: um olhar panorâmico da sociedade sob os efeitos do capital	036
2.2 É preciso conhecer o inimigo: uma análise do capitalismo.....	044
2.2.1 A gênese do capitalismo: o debate sobre a transição.....	045
2.2.2 O trabalho em Marx: prática humanizadora ou alienante	049
2.2.3 Do liberalismo ao neoliberalismo: a sustentação do projeto societário burguês	052
2.2.4 O Vampirismo do capitalismo: do fordismo ao pós-fordismo	058
2.2.4.1 Taylorismo/fordismo: em busca do trabalhador sem alma	058
2.2.4.2 Toyotismo	063
2.2.5 A lógica do processo de produção capitalista e a crise socioambiental	065
2.2.6 Desigualdades sociais e injustiças ambientais	070
Capítulo III – Em busca de novos tempos: Gramsci e a estruturação da sociedade na construção da contra-hegemonia	074
3.1 Antônio Gramsci: coerência entre vida e obra	074
3.2 A consolidação do bloco histórico capitalista	078
3.3 A contra-hegemonia em Gramsci	086
3.4 A epistemologia gramsciana: uma dimensão ético-política.....	091
3.5 Os intelectuais: agentes da superestrutura	095
3.6 A Escola Unitária: um aparelho ideológico a favor da contra-hegemonia...	103
Capítulo IV –Educação Profissional: Caminhos e descaminhos	109
4.1 O percurso histórico da dualidade estrutural da educação: no caminho do capitalismo	109
4.1.1 O percurso europeu	109
4.1.2 Percurso no Brasil	113
4.1.2.1 A gênese da dualidade educacional no Brasil: uma importação européia	114
4.1.2.2. O Sistema Nacional de Educação: a legitimação da dualidade	117
4.1.2.3 Em busca da superação da dualidade: uma realidade ou	

apenas uma falácia?	121
4.1.2.4 A (des) construção da Educação Profissional na década de 1990: à serviço do capitalismo	123
4.2 O decreto n. 5.154/04 – A integração como travessia para Escola Unitária: uma formação integral é possível?	125
Capítulo V – A resignificação da identidade profissional do professor da educação profissional de nível médio – forma integrada: uma construção a partir do campo empírico.....	132
5.1 A Instituição Pesquisada: IFSul	133
5.2 Os encaminhamentos metodológicos	135
5.3 A Identidade Profissional do Professor: perspectivas e contradições	143
5.3.1 Passividade x engajamento	145
5.3.2. Indiferença x comprometimento	155
5.3.3 Dicotomia entre teoria e prática x práxis	161
5.3.4 Pedagogia da hegemonia burguesa x Pedagogia da emancipação	166
5.3.5 Individualismo X coletividade	171
5.4 Organismo Coletivo: um caminho possível?	173
5.4.1 O grupo focal com os professores do Design: um agradável encontro .	174
5.4.2 A Coordenadoria da Área do Design: mais que um grupo um coletivo?	176
Conclusão	187
Referências.....	195
Apêndices	199

INTRODUÇÃO

O Senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

A presente tese intitulada: *Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora* tem como intuito apresentar os rumos e caminhos, bem como as construções, mesmo que provisórias, da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental em nível de Doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE).

A epígrafe de Guimarães Rosa, ao destacar a sublime capacidade de o homem estar sempre se construindo, num constante vir a ser faz, pensar que os momentos e movimentos de uma vida estão atrelados a uma dinamicidade que tem como propulsor a materialidade de sua história de vida, a qual impulsiona determinadas escolhas. Assim, lançar-se a um processo de doutoramento, ocupando-se de um tema específico de estudo, e não outro está intrinsecamente relacionado com quem o faz. Tal compreensão remete, antes mesmo de adentrar nas questões específicas da pesquisa, à necessidade de desvelar as conexões que articulam pesquisadora e pesquisa.

Com essa intencionalidade, e tendo presente a ideia de meu inacabamento, começo, aqui, falando de mim, de minhas vivências, de minha trajetória. Nesse sentido, solicito licença ao leitor para utilizar a primeira pessoa do singular. Minha intenção é de desvelar o que há por trás da escolha do tema de pesquisa.

O que me movimenta nesta empreitada são anseios, dúvidas, indignações, desejos e, por que não dizer, utopias¹ que hoje me constituem, mesmo que provisoriamente.

¹ O termo *utopia* será empregado, neste trabalho, no sentido freireano no qual “A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de sonho, da utopia, da esperança. E que, na

Assim, em um desejo movido pelas imagens à superfície, busco subverter a ordem cronológica. Desse modo, posso misturar o passado e o futuro, na constituição de um presente que ultrapassa uma mera projeção de coisas e compõe, já, em minhas lembranças, uma forma de produção de mundo que me acolhe e me conduz para além.

Ao fazer uma análise de minha história de vida, percebo meu vínculo com a área da Educação. Intenso e longínquo, encontro dificuldade de datar um ponto inicial, mas recordo que, como filha de professora, eu sempre fui fascinada pelo mundo da educação. Cursei Magistério e, logo após, ingressei no curso de Pedagogia. Acreditava, ingenuamente, que a escola deveria ser a solução para os problemas da sociedade e, somente por meio dela, seria possível qualificar as relações sociais.

Os primeiros passos na docência aconteceram como professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, em uma escola situada num bairro da periferia da cidade de Pelotas. Ausência, talvez seja o termo mais apropriado para caracterizar a vida de muitos alunos daquela escola. Ausência que se fazia presente: na alimentação, no vestuário, na saúde. No entanto, a falta de perspectivas de um futuro mais digno, muitas vezes traduzida no desinteresse pelos estudos, era o que mais me mobilizava. Inúmeras vezes me sentia como se sonhar não fizesse parte do mundo de muitas daquelas crianças.

Movida pela vontade de contribuir para a melhoria da vida de meus alunos, recitava, em alto e bom tom, o mesmo discurso ingênuo que ouvia de meus pais: “Quem estuda com afinco vence na vida”. Repleta de boas intenções procurava convencê-los de que, por meio da educação, as mazelas impostas pelo sistema capitalista poderiam ser vencidas.

Com a mesma velocidade com que a realidade vivida por meus alunos se desvelava diante de mim, o discurso de uma educação redentora tornava-se cada vez mais desprovido de sentido, gerando um desconforto, um sentimento de impotência inquietante.

Muitos anos se passaram. Consciente de que meu discurso estava impregnado de uma visão de mundo imposta pela classe dirigente, passei a questionar: Que significados minhas palavras produziam em meus alunos? Que sentimentos eram despertados? Como, crianças vivendo em um mundo marcado pela ausência, interpretavam minha fala?

Aqui estou no limite entre o mundo que me acolhe e o próximo passo. Pensar em quem venho me tornando, me faz imergir em um emaranhado de lembranças e sentimentos, remetendo-me a um momento de singular importância, pela dualidade vivida durante o período de atuação paralela na escola estadual e em uma escola particular com excelentes recursos.

Lidar com mundos opostos, desigualdades e polarizações arrancou-me da zona de conforto que as certezas imutáveis me proporcionavam. Passei a questionar meu papel enquanto profissional da educação, surgindo o desafio de construir, de forma consciente, uma identidade profissional.

Esse desafio foi intensificado com minha atuação docente na Universidade Católica de Pelotas, nos cursos de licenciatura. Isso me fez perceber uma relação possível entre a educação e as questões de um entorno mais amplo.

A necessidade de ir além se fez presente: o que estudar? Entre a educação e a sociedade, o mestrado em Desenvolvimento Social. Um mundo novo, muitas descobertas, novas lentes me faziam perceber, de modo diferente, minha profissão: o encontro com o pensamento de Antônio Gramsci² e a consciência do pertencimento de classe³. Um caminho sem volta, um compromisso assumido, do qual não tenho como abrir mão: buscar me constituir como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho. Essa se tornou minha utopia na constante ressignificação de minha identidade profissional.

Então, minha prática pedagógica foi ganhando novos contornos. A cada leitura, a cada encontro com colegas e alunos, novas respostas e, claro, novos questionamentos, que se avolumaram, ao integrar o corpo docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense – Campus Pelotas (IFSul – Campus Pelotas).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foco prioritário da instituição, passou a fazer parte de meu universo, possibilitando-me perceber a complexa função que desempenha na manutenção do bloco histórico vigente e, em contrapartida na possibilidade de sua superação, tendo em vista seu potencial como aparelho ideológico.

² Antônio Gramsci – teórico italiano marxista tem, como preocupação central em seus estudos, a transformação social. (1891-1937). Maiores aprofundamentos sobre seu pensamento serão desenvolvidos no decorrer deste trabalho.

³ A consciência do pertencimento de classe é trazida no sentido proposto por Gramsci: “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 21).

Nesse contexto, tornou-se possível a compreensão do papel estratégico da educação para o modo de produção capitalista. Esta contribui para a consolidação da democracia restrita, na medida em que oferece formações distintas para a classe que vive do trabalho e para a elite. Diferenciação expressa, de forma mais contundente, no ensino médio.

Compreender o papel da educação profissional técnica de nível médio, na manutenção ou superação do modelo civilizatório, me fez assumi-la como foco de estudo. A familiaridade dos sentimentos que movem essa escolha me faz retornar, novamente, no tempo e perceber que a vontade de contribuir para a melhoria da vida de meus alunos não foi vencida pela força do pensamento hegemônico e pelo pessimismo da razão. Ao contrário, encontrou sustentação na inquietude e na necessidade de ação que emergem de sentimentos que há muito me acompanham e do pensamento gramsciano, que constantemente me desafia com seu otimismo da vontade, tornando-se, assim, vontade⁴ de ver a construção de um novo modelo civilizatório.

Mais uma vez, a necessidade de desvelar novos caminhos se fez presente: a escolha de um doutorado em um Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Como explicar tal escolha? O apelo por uma consciência ecológica na busca de um desenvolvimento sustentável despertava sentimentos antagônicos: de um lado, a necessidade de contribuir para um mundo melhor em nome de uma coletividade e, de outro, a mudança com foco em posturas individuais, dissociada do contexto da produção capitalista.

Poucas leituras foram suficientes para perceber que a função ideológica da educação ambiental pode assumir duas posições distintas: estando a serviço da manutenção do *status quo*, ou estando a serviço da transformação social.

Ao compreender que a educação ambiental desempenha papel bem mais importante e complexo do que o habitualmente difundido não se limitando ao compromisso com as mudanças ambientais, estando comprometida com as questões sociais, foi possível perceber que seus pressupostos não só se encontravam em sintonia com minhas inquietudes, mas, sobretudo que eles proviam força e visibilidade à necessidade de investir em estratégias visando à superação do modelo civilizatório vigente. Nesse sentido, senti o desafio de aprofundar meus estudos a partir da articulação entre os pressupostos da educação ambiental transformadora, a educação

⁴ O termo “vontade” é aqui empregado buscando uma aproximação, mesmo que embrionária, com o conceito de vontade coletiva de Gramsci, no qual é entendida como “uma vontade que se universaliza, que tende a superar os interesses meramente ‘econômico-corporativos’ e a orientar-se assim no sentido da consciência ético-política” (COUTINHO, 1999, p. 248). Como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo (GRAMSCI, 2000a, p. 17).

profissional de nível médio enquanto arena de disputa ideológica e a ressignificação da identidade profissional dos docentes da educação profissional, a fim de contribuir para que estes profissionais se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho.

Para justificar a empreitada a que me dediquei, talvez bastasse lançar mão das palavras de Hobsbawm quando diz que “Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas” (Hobsbawm, 1992, p. 268). Acredito, porém, ser oportuno dar visibilidade à rede que, interligando pesquisa e pesquisadora, constitui-se a partir de pontos conectivos, tais como: urgência da superação do modelo civilizatório vigente, foco da educação ambiental transformadora; a significativa contribuição da integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, como travessia para a superação da dualidade da educação brasileira, possibilitada pelo Decreto N° 5154/04⁵; e a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada, a fim de que esses venham a constituir-se como intelectuais orgânicos vinculados à *classe que vive do trabalho*⁶. A conexão de tais pontos tem como fator aglutinador, a concepção filosófica marxiana, a qual, mais que um referencial teórico escolhido para sustentar a pesquisa, constitui-se na visão de mundo pela qual a pesquisadora busca balizar seu pensar e seu agir.

No Brasil Colônia, em 1549, foram estruturadas as primeiras iniciativas formais de educação, que contavam com dois tipos de escolas: uma para preparar mão de obra necessária à produção desenvolvida na colônia, destinada aos índios e às camadas populares, e outra, com a tarefa de formar os quadros dirigentes, destinada à elite.

Aos poucos, pela necessidade de tornar o trabalhador parte integrante da sociedade, a diferenciação foi sendo organizada de modo menos visível, tendo como amparo as supostas aptidões individuais dos alunos, as peculiaridades regionais e os projetos de cada instituição. Dessa maneira, a dualidade não deixou de estar presente na educação e, muito menos, de desempenhar sua função na manutenção da divisão de

⁵ O Decreto N° 5154/04, que substitui o Decreto N° 2208/97 passa a possibilitar a oferta de um ensino de nível médio integrado ao ensino técnico, buscando superar uma formação mecanicista, que tem sua ênfase no atendimento ao mercado de trabalho.

⁶ *Classe que vive do trabalho* é a expressão usada por Ricardo Antunes (2000) para referir-se à classe trabalhadora que, com a reestruturação produtiva do capital, tornou-se mais complexa, fragmentada e heterogênea, perdendo, de certa forma, aquela identidade materializada no proletariado estável de mão de obra manual. Esse autor argumenta que há uma ampliação da classe trabalhadora, que é constituída de “trabalhadores produtivos”, “trabalhadores improdutivos” e “trabalhadores hifenizados”. Assim, para dar conta dessa metamorfose, tem-se a denominação *classe que vive do trabalho*.

classes, tão cara à burguesia. Apenas encobriu sua intencionalidade por uma falsa ideia de democracia.

Dentro dessa dualidade, a educação profissional passa a ser rotulada como a forma de ensino destinada a alunos oriundos das mais baixas camadas sociais. Tal estigma remonta à origem da dualidade e é reforçado pelo caráter assistencialista atribuído ao ensino de ofícios, sobretudo, a partir da criação das *Casas de Educandos e Artífices*, na década de 1840, destinando-se aos “desvalidos da sorte”. O caráter assistencialista dessa criação, na verdade, buscou encobrir o real objetivo: minimizar a criminalidade e a marginalidade, as quais poderiam colocar em risco a ordem social.

A educação profissional brasileira tem sua origem na necessidade de uma sociedade estruturada em classes, justificando a existência da dualidade, sobretudo nesse nível de ensino. Em uma sociedade regida pelo modelo civilizatório capitalista, na qual as questões sociais são subordinadas aos interesses econômicos, o modelo educacional é diretamente atingido, buscando, em seus diferentes momentos históricos, estratégias para atender as necessidades do setor produtivo, não tendo, consequentemente, como prioridade o homem, mas o capital.

Em determinados momentos históricos, a integração entre ensino médio e educação profissional chegou a ser oficialmente implantada, no entanto não se consolidou no chão da escola.

Os anos de vigência do Decreto Nº 2.208/97 podem ser descritos como um período sombrio, pelo menos, por aqueles que acreditam na formação politécnica. A esperança de ver brilhar o sol se faz presente com a promulgação do Decreto Nº 5.154/04 que, ao possibilitar a reintegração da educação profissional ao ensino médio, faz despontar timidamente a possibilidade de novos tempos.

Para que seja possível desfrutar de tempos ensolarados, muitos obstáculos necessitam ser vencidos. O suporte da legislação é fundamental, não suficiente, sendo necessário criar condições materiais e humanas para sua concretização.

A compreensão do papel da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada, na superação do modelo civilizatório, está imbricada com os pressupostos da concepção de Educação Ambiental Transformadora, a qual desempenha papel complexo, não se limitando ao compromisso apenas com as mudanças ambientais, mas também com as questões sociais, na busca permanente de um novo modelo civilizatório. Constitui-se, por conseguinte, como arena de disputa ideológica, tendo, como condição indispensável, uma relação dialética entre práticas sociais e conhecimento.

Na concepção de Gramsci (1995), o conhecimento passa a ser arma fundamental para garantir o êxito da contra-hegemonia, todavia faz-se necessário perceber as dimensões: científica, política e pedagógica, as quais têm de assumir o conhecimento. Este deve alavancar novas ações que venham a contribuir para modificar o amoldamento das relações sociais do bloco histórico vigente.

A vontade de ver superada a lógica desumanizadora do sistema dominante é assumida como força motriz desta pesquisa. No entanto, não se trata apenas de um sentimento particular e idealizado. Busca-se assumir, aqui, a concepção da vontade coletiva nacional-popular proposta por Gramsci, na qual os interesses da coletividade são percebidos para além dos interesses particulares, não como antagonismo, mas num processo de universalização da vontade.

Segundo Gramsci (1995), os interesses puramente econômicos (ou egoístas e passionais) são superados pela consciência ético-política. Trata-se de “[...] uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas e históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento de sua atuação progressiva” (GRAMSCI, 1995, p. 33).

Dentro do exposto e ciente de que a delimitação do foco de uma pesquisa não se configura de forma despreziosa e desinteressada, muito pelo contrário, a escolha e a delimitação do tema estão impregnadas do pesquisador, dá-se continuidade a esta escrita, a qual articula vivências, subjetividades, conceitos e teorias, na busca de compreender a historicidade e a dinamicidade presente na composição da rede que interliga pesquisa e pesquisadora. Como explicitado anteriormente essa rede se constitui a partir de pontos conectivos: o vínculo com a docência; a inquietude gerada pela inconformidade oriunda das desigualdades sociais, aguçada pela compreensão dos pressupostos da educação ambiental transformadora; a consciência do pertencimento de classe; o compromisso como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho, na busca da superação do sistema capitalista; a inserção em uma instituição que, historicamente, dedica-se à educação profissional⁷, tendo sido assumida como foco de estudo por sua potencialidade ideológica; a formação integral possibilitada pelo Decreto Nº 5.154/04 e o propósito de assumir a “vontade coletiva nacional popular” como estratégia na construção da contra-hegemonia.

A conexão entre esses fatores, impulsionada pelo “otimismo da vontade”, permite antever a potencialidade, no sentido do valor histórico de uma pesquisa que,

⁷ Educação profissional - espaço estratégico de manutenção do projeto hegemônico burguês, mas que, pelas suas peculiaridades, pode ser percebida como espaço de construção política de múltiplas possibilidades.

assumindo o materialismo histórico e dialético como método, objetiva estudar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada no IFSul – Campus Pelotas, oportunizada pelo Decreto Nº 5154/04, sabendo-se que a integração de que trata esse Decreto é base para a travessia em direção ao ensino médio politécnico⁸ e para a superação da dualidade estrutural. Nesse sentido, tem-se como **tese**: *a integração do ensino técnico ao médio, está, entre outros fatores, condicionada à permanente resignificação da identidade profissional dos docentes, processo indispensável para que eles se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, tendo sua concretude possibilitada por meio de um “organismo coletivo”*.

A proposta de constituição de um organismo coletivo no chão da escola sustentado por princípios éticos, determinados no interior da coletividade e assumidos por cada um de seus componentes singulares, viabilizando a constituição da vontade coletiva nacional-popular⁹ da qual os professores possam sentir-se parte, precisa ser compreendida como elaboração de uma vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, oportunizando a emergência da unidade necessária para alcançar o objetivo. Acredita-se, por conseguinte, que a constituição de um “organismo coletivo” no chão da escola possa ser de grande valia.

Desse modo, tem-se, como **objetivo geral**: *problematizar as possibilidades e potencialidades da constituição de um organismo coletivo que, sustentado por princípios éticos construídos coletivamente, oportunize o permanente processo de resignificação da identidade profissional dos docentes, a fim de que esses se constituam como intelectuais orgânicos*.

No intuito de orientar a caminhada desta investigação junto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada do IFSul – Campus Pelotas, têm-se como **objetivos específicos**:

- *Desvelar os fatores, em sua historicidade e dinamicidade, que compõem o conjunto de determinações, dando materialidade à identidade profissional dos docentes;*

⁸ Ensino politécnico, para Saviani (1997), é aquele que busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica. “Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

⁹ A aplicação de conceitos, como organismo coletivo, intelectual orgânico, vontade coletiva nacional-popular expressa, nesta pesquisa, deve ser entendida dentro de uma relatividade que se constitui a partir dos princípios constituintes do próprio materialismo histórico e dialético. “Assim, as ideias, as categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios” (MARX; ENGELS, 1978, p. 115-116).

- *Analisar as aproximações e os distanciamentos das concepções filosóficas e epistemológicas constituintes da identidade profissional dos docentes em relação aos pressupostos que sustentam a proposta de integração que embasa o Decreto N° 5.154/04; e*

- *Compreender as possibilidades e potencialidades da constituição de um “organismo coletivo”, na concepção gramsciana, para a ressignificação da identidade profissional dos docentes, a fim de que estes venham a constituir-se como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho.*

Após explicitar a tese inicial e os objetivos que nortearam a pesquisa, acredita-se oportuno justificar a escolha do IFSul - Campus Pelotas como espaço empírico da pesquisa, a qual se atrela a dois fatores: a vinculação profissional da pesquisadora, fazendo suscitar o desvelamento de aspectos dessa realidade que possam enriquecer a prática pedagógica da instituição; e, sobretudo, a indicação de Saviani (2007), de que é no espaço do que se constituía a Rede Federal de Escolas Técnicas de Nível Médio - hoje CEFETS, IFTS ou Escolas Vinculadas - que se apresentam as condições materiais mais amplas para o desenvolvimento da concepção politécnica, embora, não necessariamente, as condições políticas.

A percepção de Saviani (2007) pode perfeitamente ser empregada quando a alusão é o IFSul - Campus Pelotas. Este apresenta condições materiais satisfatórias, no entanto as condições políticas necessitam ser reconstruídas. A identidade do IFSul, assim denominado hoje como instituição de ensino que tem sua história marcada pelo reconhecimento e orgulho da comunidade na qual está inserida, teve, no decorrer de sua trajetória, a preocupação com a inserção de profissionais no mercado de trabalho, sendo essa a mola propulsora de suas atividades, tendo, na competência técnica, seu grande diferencial. Vista como instituição de excelência na área do Ensino Técnico, era porta de acesso para a ascensão social. Os egressos de seus cursos tinham colocação imediata em empresas de grande porte, não só no Rio Grande do Sul, mas também em outros Estados.

Passa-se então à apresentação do referencial teórico que se encontra organizado em capítulos. O primeiro capítulo: *A proposta de trabalho: conhecer para transformar* explicita o referencial teórico-metodológico, o qual se acredita ser indispensável para a compreensão dos movimentos e imbricações do processo de investigação na construção da pesquisa.

O segundo capítulo: *O Capitalismo Mundializado: um emaranhado de contradições* pretende promover uma compreensão mais apurada da natureza do capitalismo em seus diferentes movimentos e momentos históricos.

O terceiro capítulo: *Em Busca de Novos Tempos: Gramsci e a estruturação da sociedade na construção da contra-hegemonia* enfoca no pensamento de Antônio Gramsci, de forma especial, em sua teoria de ampliação do Estado, subsídios importantes para esta pesquisa.

O quarto capítulo: *Educação Profissional: Caminhos e descaminhos* aborda a educação profissional em seu percurso de desenvolvimento, discorrendo sobre a dualidade estrutural do processo educativo profissional, ao buscar evidenciar sua potencialidade ideológica, a qual pode estar a serviço da manutenção do bloco histórico burguês ou em sintonia com a luta contra-hegemônica.

O quinto capítulo: *A ressignificação da identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio – forma integrada: uma construção a partir do campo empírico* organiza-se a partir de quatro itens. Inicia-se com o item *A instituição pesquisada: IFSul*, no qual se tem a oportunidade de trazer subsídios que possibilitem caracterizar a instituição pesquisada. O segundo item - *Os encaminhamentos metodológicos* - apresenta os caminhos e as estratégias que conduziram este estudo e, como terceiro item, tem-se *Identidade Profissional do Professor: Perspectivas e Contradições*. Este item, a partir das análises do *corpus* e do referencial teórico, aborda a identidade docente do professor e os distanciamentos e aproximações dessa com os pressupostos de uma educação politécnica, no intuito de apreender, mesmo que subjetivamente, aspectos que possam constituir-se como significativos no processo de ressignificação da identidade do professor, a fim de tornar-se um intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho. O quarto item, *O Organismo Coletivo: um caminho possível* analisa a partir dos dados empíricos e, apoiado no referencial teórico, as potencialidades e possibilidades da constituição de um organismo coletivo no chão da escola, com vistas a contribuir para a ressignificação da identidade profissional dos professores. Após, seguem os itens: *Conclusão, Referências e Apêndices*.

CAPÍTULO I - A PROPOSTA DE TRABALHO: CONHECER PARA TRANSFORMAR

*Os dragões semeados pela dialética
vão assustar muita gente pelo mundo afora,
talvez causem tumulto,
mas não são baderneiros inconseqüentes;
a presença deles na consciência das pessoas é necessária
para que não seja esquecida
a essência do pensamento dialético,
enunciado por Marx
na décima-primeira tese sobre Feuerbach:
“Os filósofos têm se limitado a interpretar o mundo;
trata-se no entanto, de transformá-lo”.*

Konder

Abordar, em primeira mão, o referencial teórico-metodológico sob o qual se realiza este estudo torna-se indispensável para a compreensão dos movimentos e imbricações do processo de investigação na construção da pesquisa. Tem-se claro, porém, que esse conhecimento prévio, o qual atua no sentido de auxiliar no entendimento e, até mesmo, justificar certos encaminhamentos, estabelece, em contrapartida, não só o compromisso, mas também o desafio de buscar a coerência com os pressupostos do referencial adotado.

No cenário atual, onde a academia é invadida pelo movimento intelectual pós-moderno pode parecer *démodé* ter no marxismo, sobretudo nos pressupostos construídos por Marx e Engels, e, conseqüentemente os construídos por Gramsci, o aporte teórico-metodológico deste estudo, que se faz em consonância com os pressupostos da Educação Ambiental Transformadora. Modismos à parte, justamente na contramão dos pressupostos dessa vertente pós-moderna que, tendo, no marxismo, seu principal foco de contraposição, mostrando-se imobilista e conservadora¹⁰, é que se tenciona caminhar.

¹⁰ As considerações referentes à pós-modernidade são feitas a partir do estudo de seus pressupostos, bem como embasadas em estudiosos como: José Claudinei Lombardi, Ellen Wood, Perry Anderson. A pós-modernidade é um movimento que abarca uma diversidade de correntes, as quais apresentam pressupostos distintos e, até, antagônicos em relação umas as outras. Ressalta-se que as afirmações expressas nessa abordagem referem-se à postura majoritária da pós-modernidade, pois “A ideia do pós-moderno, como foi assumida nesta conjuntura era, de uma forma ou de outra, apanágio da direita” (ANDERSON, 1999, p. 53).

Acredita-se na necessidade de levar adiante a luta contra a hegemonia burguesa e, para tal, julga-se ser o marxismo o caminho mais fértil.

1.1 O marxismo originário: materialismo, dialética e historicismo

Nessa perspectiva, abordar-se-á o materialismo histórico dialético em suas teses centrais, as quais fazem dele um caminho onde o conhecer e o transformar são assumidos como compromisso por aqueles que, acreditando na força oriunda da consciência do pertencimento à classe que vive do trabalho, buscam a construção de um novo modelo civilizatório.

Buscar-se-á dialogar, sobretudo com os escritos de Marx¹¹ e Engels¹², sem descartar a contribuição de autores que construíram ou constroem seu pensamento resguardando os pressupostos fundantes do materialismo, isto é, numa perspectiva dialética e histórica. Não se trata de conceber a obra de Marx e Engels como uma construção acabada e hermeticamente fechada, isso seria uma incoerência dentro de uma perspectiva filosófica que tem, na historicidade, um de seus pilares. Se o processo histórico se faz pelo movimento e pela dinamicidade, tem-se clareza de que contribuições e avanços fazem do marxismo uma concepção filosófica ainda mais potente. No entanto, é preciso atentar para desvios de caráter ontológico e gnosiológicos em relação às premissas formuladas por Marx e Engels, as quais geram interpretações reducionistas, de enfoque mecanicista e economicista.

Marx constrói seu pensamento com base no diálogo com a filosofia alemã, – de modo especial com a de Hegel -, e a economia política inglesa – especialmente com Adam Smith e David Ricardo -, ao estabelecer as limitações de cada corrente de pensamento ele avança na elaboração de seu método.

Marx e Engels dedicam-se à construção de uma crítica da filosofia pós-hegeliana, na qual intentavam explicitar que suas formulações tratavam de um avanço

¹¹ A Marx é atribuída a responsabilidade pela origem e consolidação da “filosofia da transformação”, o que tornou essa concepção de mundo conhecida pela expressão marxismo.

¹² Destaca-se o importante papel de Engels, junto a Marx, na construção do materialismo histórico dialético. Faz-se oportuno “[...] reconhecer que os dois pensadores não eram irmãos siameses e que (como Engels reconhecia) Marx era um pensador mais profundo, deveremos nos manter em guarda contra a tendência moderna de confrontar Marx e Engels, geralmente com desvantagem para o segundo. Quando dois homens colaboram tão intimamente como o fizeram Marx e Engels, durante mais de quarenta anos, sem qualquer desacordo teórico de importância, é de presumir que cada um deles tinha pleno conhecimento do que estava na mente do companheiro” (HOBSBAWM, 2011, p. 53)

em relação às formulações idealistas de Hegel e, também, às formulações materialistas de Feuerbach.

Com o propósito de ultrapassar os limites das concepções hegeliana e feuerbachiana, Marx e Engels debruçam-se sobre o problema fundamental da filosofia: a determinação do real e a determinação da existência social do homem. Em *A Ideologia Alemã*¹³, os dois filósofos ampliam e aprofundam as críticas feitas, em escritos anteriores, aos hegelianos de esquerda¹⁴, acusando-os de limitarem-se ao confronto com o sistema hegeliano no reino do pensamento abstrato, sem levar em conta a difícil situação real alemã.

Uma vez que nesses jovens hegelianos as noções, pensamentos, conceitos e de maneira geral os produtos da consciência por eles mesmos autonomizada são tidos como os autênticos grilhões dos homens – exatamente como entre os hegelianos antigos eles são esclarecidos como sendo os verdadeiros elos da sociedade humana -, assim também se compreende que os jovens hegelianos só têm a lutar exclusivamente contra essas ilusões da consciência. [...] Os jovens ideólogos são, apesar de suas frases feitas pretensamente “abaladoras do mundo”, os maiores conservadores.

[...] A nenhum desses filósofos ocorreu a idéia de perguntar acerca da relação existente entre a filosofia alemã e a realidade alemã, da relação da crítica que fazem com seu próprio ambiente natural (MARX; ENGELS, 2007, p. 40-41).

A oposição à primazia do pensamento da concepção idealista hegeliana faz Marx e Engels explicitarem seus pressupostos, os quais não são formulações vazias de um pensamento que parte do nada e ao nada retorna. São pressupostos reais, originados da realidade concreta, e não uma produção das ideias. Nessa perspectiva, esses autores apontam, como primeiro pressuposto da história humana, “a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41). Logo, o primeiro elemento a ser considerado na historiografia humana é “[...] a organização corporal desses indivíduos e sua relação com o restante da natureza, resultante desta mesma organização” (MARX; ENGELS, 2007, p. 42). Tem-se, a partir dessa lógica, a satisfação das necessidades básicas como preocupação primeira do ser humano, as quais têm de ser renovadas a cada dia, pois, para fazer história, é preciso estar vivo e para tal “[...] fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 50), remetendo à necessidade primeira, a produção da vida material.

¹³ Esta obra escrita entre os anos de 1845 e 1846 e publicada somente em 1932, pode ser considerada o ponto de partida da exposição do percurso metodológico de Marx, pois nela Marx e Engels explicitam pela primeira vez as bases sob as quais formulam seu método em oposição ao idealismo hegeliano. “A ideologia alemã marca, portanto, o nascimento do materialismo histórico” (BACKES, 2007, p. 11).

¹⁴ Conhecidos também como “jovens hegelianos” ou “neo-hegelianos”, eram um grupo de jovens professores e estudantes que defendiam mudanças na sociedade da Prússia, opondo-se as tendências conservadoras dos “hegelianos de direita” (BACKES, 2007, p. 09).

Entretanto, esse modo de produção da vida material não se limita à reprodução das necessidades físicas dos indivíduos, mas acaba por determinar uma forma de vida em todas as suas dimensões. “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Essa tese é ratificada por Marx e Engels (2007), ao abordarem o desenvolvimento da propriedade em suas diferentes formas: tribal, estatal ou comunitária, e feudal ou estamental. Ao relacionar cada uma dessas formas com um estágio de desenvolvimento da divisão do trabalho, explicitam que a forma de produção de cada sociedade estabelece as relações sociais e políticas destas. A esse respeito Marx e Engels afirmam:

[...] determinados indivíduos, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si essas determinadas relações sociais e políticas. [...] A estrutura social e o Estado brotam constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas esses indivíduos tomados não conforme possam se apresentar ante a imaginação própria ou alheia, mas sim como realmente são, quer dizer, como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, premissas e condições materiais, independentes de seu arbítrio (MARX; ENGELS, 2007, p. 47-48).

A produção da vida material, no entanto, encontra-se condicionada às determinações da natureza e àquelas que devem ser produzidas que, por sua vez, atrelam-se às condições materiais determinadas pela forma de produção. Pode-se, então, afirmar que o modo de produção acaba por estabelecer as relações entre os homens no processo, bem como as demais relações humanas. Nesse sentido, Marx defende que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência.

Tal contraposição ao idealismo em defesa do materialismo¹⁵ inverte a concepção hegeliana, deslocando a propositura ontológica do campo das ideias para o terreno do real, como expressam Marx e Engels:

Bem ao contrário do que acontece com a filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se sobe da terra para o céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado, imaginado ou engendrado mentalmente para daí chegar ao homem em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos

¹⁵ Não se trata aqui do materialismo feuerbachiano. Essa distinção será abordada posteriormente.

ideológicos e aos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49).

A materialidade das relações sociais como foco de análise, premissa do método marxiano, tem, na dinamicidade, sua contraposição às concepções materialistas precedentes, nas quais se inclui Feuerbach, no que diz respeito à forma determinista que concebe a realidade, a qual

[...] apenas é compreendida sob a forma do objeto (*Objekt*) ou da contemplação (*Anschauung*); mas não na condição de atividade humana sensível, de práxis, não subjetivamente. [...] Por isso ele não entende o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29).

As contraposições de Marx e Engels em relação à concepção de Feuerbach não invalidam a contribuição deste filósofo para a formulação do materialismo histórico dialético. Como expressa Engels, Feuerbach é considerado “[...] um elo intermediário entre a filosofia hegeliana e a nossa concepção” (ENGELS, 1963, p. 170). Entretanto, torna-se importante destacar que, diferentemente da concepção feuerbachiana, a antecipação da realidade ao homem não faz do materialismo uma concepção conformista, na qual se tem, na adaptação, a única opção. Muito pelo contrário, esse método aposta na práxis e na subjetividade ativa como determinantes para a compreensão e transformação da realidade. Obtém-se, assim, a premissa que, segundo o próprio Marx (MARX; ENGELS, s/d, p. 301), serviu de fio condutor a seus estudos: o real precede o ser social, e o ser social transforma esse real.

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que, na concepção de Marx e Engels, a transformação da realidade acontece a partir da prática sócio-histórica – embasada teoricamente – não podendo ser rotulada como mecanicismo e/ou determinismo econômico, visto que o movimento é compreendido como um primado ontológico do materialismo marxiano.

Ao elevar a dinamicidade à premissa determinante de sua concepção materialista, percebendo-a como inerente ao ser e ao pensar, Marx e Engels atribuíram ao conhecimento uma dimensão processual, concebendo a verdade a partir de um valor relativo e, conseqüentemente, assumindo a ação transformadora como parte de sua ética-política, essa forma ontológica, gnosiológica e axiológica do materialismo originário é denominada de dialética.

A dialética não tem sua origem em Marx e Engels, sua origem data de sete séculos antes de Cristo, porém a eles é atribuída a responsabilidade de a dialética assumir *status* filosófico (materialismo filosófico) e científico (materialismo histórico).

Segundo Gadotti (2012), a autoria da dialética é atribuída a Lao Tsé, que escreveu o célebre livro Tao de King – livro do Tao -. Ele não sistematizou suas leis, mas lançou mão de seu princípio fundante – a contradição – na construção de sua doutrina. Foi, porém, com Zenão de Eleia que a dialética apareceu pela primeira vez como lógica da natureza, dos homens, do conhecimento e da sociedade, tendo esse autor considerado a dialética como uma filosofia da aparência. Tem-se ainda, entre os precursores da dialética, o pensador Heráclito, para o qual a realidade é um constante vir a ser que tem por base a luta dos opostos, como, por exemplo: frio e calor, mal e bem. Contrariamente a Heráclito, Parmênides acreditava que o movimento não passava de pura ilusão, sendo tudo imutável.

Platão concebia a dialética como um método racional das ideias para alcançar o inteligível, realizado por meio de perguntas e respostas feitas de forma colaborativa, o que deveria acontecer em dois momentos: “o primeiro consistia em reunir, sob uma única ideia as coisas dispersas, tornando-as claras e comunicáveis; o segundo momento consistiria em dividir novamente a idéia em suas partes” (GADOTTI, 2012, p. 10).

Para Aristóteles, a dialética não assumia a conotação de método, era uma atividade crítica, lógica do provável, a qual não tinha a dimensão de conduzir a verdade. Esse pensador aproxima Heráclito e Parmênides, ao afirmar que as mudanças são simplesmente atualizações de potencialidades já existentes que apenas não teriam desabrochado. “Com seus conceitos de ato e potência, Aristóteles conseguiu impedir que o movimento fosse considerado apenas uma ilusão desprezível, um aspecto superficial da realidade; graças a ele, os filósofos não abandonaram completamente o lado dinâmico e mutável do real” (KONDER, 1987, p. 10).

Plotino, três séculos depois de Cristo, considera a dialética não apenas como método, mas também como parte da filosofia, todavia essa concepção não tem repercussão, e a ideia de método prevalece ao longo da Idade Média, juntamente com a retórica e a gramática. Nesse período, marcado pelas sociedades feudais, nas quais a vida social era estratificada e as pessoas permaneciam na mesma classe social do nascimento à morte, a dialética encontra-se de forma inexpressiva, dando espaço à metafísica, a qual estava em sintonia com os interesses das classes dominantes, pois, ao defender a imutabilidade contribuía-se com a estratificação e, conseqüentemente, com a permanência da ordem social vigente.

Com a estruturação do período de transição do feudalismo para o capitalismo – século XIV-, os hábitos da sociedade feudal começam a sofrer alterações que se intensificaram, chegando ao Renascimento - século XVI -, época do insurgimento das artes e das ciências aos hábitos medievais. Os renascentistas defendiam a grandeza e complexidade do universo, bem como a potencialidade da liberdade do ser humano, argumentando que os ideólogos medievais não possuíam tal compreensão. Nesse contexto, a dialética retorna ao centro das reflexões e debates. Elementos da dialética encontram-se presentes no pensamento “de diversos filósofos do Século XVII, como Leibniz (1646-1716), Spinoza (1632-1677), Hobbes (1588-1679), Pierre Bayle (1647-1706)”, [...] também, nas reflexões do inquieto Montaigne (1533-1592), no Século XVI” (KONDER, 1987, p. 15).

Esses pensadores formulavam suas reflexões de forma dissociada da dinâmica social e política da época, isto é, sem contato direto com as bases da sociedade, o que os conduzia a uma visão do processo de transformação do homem e das estruturas sociais, caracterizada por Konder como “[...] gratuitamente otimista, superficial, ou então assumia um tom melancólico, um conteúdo conservador negativista” (KONDER, 1987, p. 15). Apenas com o processo histórico que resultou na Revolução Francesa, denominado Iluminismo, tem-se uma percepção por parte dos filósofos da dinâmica das transformações sociais, refletindo-se a partir de sua concretude. Contudo, a proximidade com a realidade social não garantiu um aprofundamento das reflexões desses pensadores iluministas, os quais não procuraram refletir sobre as contradições internas do processo de transformação pelo qual passava a sociedade. Tal situação fez a contribuição desses filósofos inexpressiva, com exceção da de Denis Diderot (1713-1784), que, de acordo com Konder (1987, p. 16), percebia o homem condicionado pelas mudanças da sociedade.

Rousseau (1712-1778), assim como Diderot, exerceu um papel expressivo a favor da dialética, no século XVIII. Aquele filósofo, ao defender que o indivíduo se desenvolve plenamente em uma organização democrática, permite afirmar que, em sua concepção, o homem é condicionado pela sociedade, tese também defendida por Diderot.

Mesmo tendo sido considerada como uma lógica das aparências por Dèscartes a dialética, como método, ganha espaço, sobretudo com sua obra *Discurso do Método*, onde propõe uma série de regras para o processo de análise do objeto, no intuito de desvelar cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e, também a síntese desses elementos, isto é, a reconstituição do objeto ou fenômeno.

No final do século XVIII e início do século XIX, os conflitos políticos mobilizaram o povo, que passou a preocupar-se mais diretamente com as questões políticas, antes discutidas por uma estreita e seletiva parcela da sociedade, a elite. Esse alargamento das reflexões em torno das questões políticas refletiu-se na filosofia, como foi o caso da filosofia de Kant.

Immanuel Kant (1724-1804), considerado um dos maiores pensadores metafísicos, defrontou-se com um contexto de ruptura das estáveis rotinas¹⁶ que caracterizavam a sociedade. A história europeia descortinava contradições às quais o pensador não ficou indiferente.

Na percepção de Kant, a consciência está para além do registro de impressões externas, pois se trata da consciência de um ser que, de forma ativa, interfere na realidade. Essa percepção induz o pensador a colocar a questão do conhecimento no centro de suas reflexões, sobretudo, o que ele denominou de razão pura – a qual antecede a experiência –, na busca da compreensão da sua natureza e limite. Suas reflexões levam-no a afirmar que a “razão pura” contém contradições – antinomias – que, que por ser inerente ao próprio pensamento nenhuma lógica seria capaz de removê-las do pensamento humano.

Independentemente das particularidades e, até, antagonismos das formulações dos antigos dialéticos – de Heráclito a Kant – o princípio de que os contrários não podem se encontrar numa mesma coisa é a premissa unânime entre eles. Diferentemente, os novos dialéticos percebem os contrários em sua unidade. Fouquié (1974) assim elucida esta questão:

Para a dialética antiga, o princípio da contradição é a lei absoluta das coisas como do espírito: uma coisa não pode simultaneamente ser e não ser, e, sempre que o pensamento é levado a afirmar sucessivamente duas proposições que se contradizem, uma delas é evidentemente errada. Pelo contrário, a nova dialética vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o fulcro essencial da atividade dos seres que, sem ela, seriam inertes. Também não devemos julgar-nos em erro sempre que se é levado a formular proposições contrárias, sem dúvida será preciso superar esta contradição, mas sem rejeitar nem um nem outro dos membros da alternativa (FOUQUIÉ, 1974, p. 40).

¹⁶ Ao se falar em rotinas, torna-se interessante mencionar que Kant viveu na mais rigorosa rotina, até seus passeios eram realizados sempre no mesmo horário, a ponto de seus vizinhos acertarem seus relógios pelo horário em que esse filósofo saía de casa.

A nova dialética tem, em Hegel e em Marx, suas maiores expressões. Marx buscou, na concepção dialética de Hegel, inspiração para suas formulações, explicitando, apesar das divergências e antagonismos entre eles decorrente do princípio idealista de Hegel e do princípio materialista de Marx, a contribuição hegeliana para as formulações do marxismo.

Marx admite que “A dialética de Hegel é a forma básica de toda a dialética” (MARX, 1974, p. 214). Essa afirmação tem como razão o fato de ter sido Hegel “[...] que pela primeira vez – e aí está seu grande mérito – [se] concebe todo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento” (ENGELS, 1985, p. 10). No entanto, o reconhecimento do mérito de Hegel está longe de significar a concordância de Marx em relação aos pressupostos hegelianos. Hegel dedica-se ao estudo das atividades políticas e econômicas do ser humano, tendo, como base de suas reflexões o pensamento de Adam Smith e de teóricos da economia política inglesa clássica, bem como o contexto da Revolução Francesa e da Revolução Industrial a qual mobilizava a Inglaterra naquele período. Desses resulta a compreensão do trabalho como categoria central do desenvolvimento humano, haja vista que é a partir dele que o sujeito entra em relação com o objeto, transformando-o em função de suas necessidades. Nesse ponto há concordância de Marx com a concepção dialética hegeliana.

O trabalho adquire *status* de conceito-chave na concepção hegeliana da superação dialética. A essa concepção de superação dialética Hegel chama de *aufheben*, palavra alemã que significa suspender, empregada por ele com três diferentes sentidos no que se refere à dialética. KONDER (1987) a explicita deste modo:

O primeiro sentido é o de negar, anular, cancelar (como ocorre, por exemplo, quando a gente *suspende* um passeio por causa do mau tempo, ou quando um estudante é *suspense* das aulas e não pode comparecer à escola durante algum tempo). O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la (como a gente vê, por exemplo, num poema de Manuel Bandeira, quando o poeta fala do quarto onde morou há muitos anos e diz que ele foi preservado porque ele ficou “intacto, *suspense* no ar”). E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de uma coisa para um plano superior, *suspender* o nível (KONDER, 1987, p. 26).

Percebe-se que a superação dialética, para Hegel, engloba três movimentos: “[...] a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1987, p. 26).

No entanto, esse pensador, por sua concepção idealista, trata do trabalho a partir de uma concepção abstrata, dando ênfase a sua capacidade criativa em detrimento de seu caráter material e social, ignorando seu lado negativo. A ênfase no trabalho intelectual, em detrimento do trabalho material, impediu que Hegel percebesse os problemas decorrentes da alienação do trabalho existente nas sociedades divididas em classe.

Apesar de Hegel haver elaborado sua concepção de dialética tendo, com ponto de partida o movimento, no qual a história humana não pode ser percebida como estática, imutável, mas sim como uma construção constante, e ter compreendido o trabalho como mola propulsora do desenvolvimento humano, o faz a partir de seus pressupostos idealistas, levando ao aprisionamento da existência, à consciência oriunda da pura abstração. Se a percepção dos contrários em sua unidade aproxima Marx e Hegel, os pressupostos do pensamento idealista, de um lado, e os pressupostos do materialismo, de outro, criam distanciamentos entre os dois pensadores, como explicitado por Marx:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do humano e por ela interpretado.

[...] A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do indivíduo místico (MARX; ENGELS, 2012, p. 28-29).

A última das Teses sobre Feuerbach diz: "Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 29). Tal fato evidencia a intencionalidade basilar dos estudos de Marx, estando estes para além da formulação de pensamentos idealizados, vinculando o conhecimento a um objetivo concreto. Marx sustenta que a classe trabalhadora, a partir da compreensão dos fundamentos da sociedade capitalista, pode organizar-se e, como sujeito da história, construir uma nova forma de organização social: sem explorados e exploradores.

Marx desenvolve seus estudos a partir da análise da categoria trabalho no modo de produção capitalista, objetivando o estudo "da produção material", isto é, a "produção dos indivíduos determinada socialmente" (MARX, 1987, p. 04). Nesse

sentido, tem-se presente que a produção engendra-se a partir de uma determinada organização, alicerçada a uma estrutura social na qual subjazem modos de compreensão do mundo. Porém, o que determina a estrutura social não é a percepção que os indivíduos têm de si, ou aparentam para os outros, mas sim o que esses indivíduos realmente são, o que está diretamente relacionado ao que eles produzem materialmente, o que faz do trabalho uma categoria central, mediando a relação homem e natureza.

Coerentemente com suas formulações ontológicas, Marx conduz seus estudos em estreita relação com o movimento histórico real. É a realidade concreta – possibilidade da crise econômica - e datada - 1857 - que impulsiona o pensador a retomar sua análise econômica e política. Estando sua intenção para além da organização de um programa revolucionário a ser seguido com vistas a responder às necessidades políticas postas pela crise, Marx dedica-se a um trabalho teórico-analítico da dinâmica social marcada por processos contraditórios evidenciados pelo afloramento da crise, construindo teorizações que resultaram em uma crítica à economia política.

No que se refere à questão metodológica, Marx não dedicou nenhum texto específico, estando ela articulada ao corpo de sua obra. Porém, as bases sobre as quais organizam suas reflexões podem ser desveladas de forma mais sistematizada na Introdução aos *Gundrisse*, escritos em 1857/1858, os quais só foram publicados às vésperas da Segunda Guerra Mundial, sob o título: *Fundamentos para a Crítica da Economia Política*.

As construções metodológicas de Marx não compõem um corpo fechado, apresentam-se articuladas às teorizações a que se dedica. Compreende a teoria e o método de maneira relacional, encontrando-se imbricados, constituindo um corpo único. O estudo da filosofia clássica alemã, do socialismo utópico francês e da economia política inglesa, integrou, em um só movimento, a construção do método de análise e a interpretação do capitalismo.

Para Ianni:

Seria enganoso pensar [...] (que a produção) foi realizada segundo uma separação entre questões de método e problemas específicos do capitalismo ou ao acaso das oportunidades. Com isso não queremos sugerir que Marx prefigurou e programou todo o seu trabalho. É evidente que foi desenvolvendo, passo a passo, uma compreensão cada vez mais clara de problemas que tinha pela frente. [...] Toda a sua obra é um documento vivo sobre a maneira pela qual foi percebendo, delimitando, eliminando, enfrentando e resolvendo as questões. Nesse processo, a atividade política de Marx desempenhou, às vezes, um papel decisivo. O que interessa aqui... é que, ao longo da sua obra, produz, simultaneamente, o método e a interpretação do capitalismo [...] (IANNI, 1982, p. 10).

A introdução dos *Gundrisse* tem sua potencialidade intensificada pela clareza com que Marx desvela a forma de condução de seus estudos, o que permite dizer que, para além dos resultados alcançados, a contribuição está na construção do processo de investigação.

Como resultado de seu primeiro trabalho¹⁷ sobre o estudo do sistema da economia burguesa, dedicado a uma revisão crítica da filosofia hegeliana do direito, Marx e Engels destacam que:

[...] tanto as formas jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesmas nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas se baseiam, pelo contrário, nas condições materiais de vida cujo conjunto Hegel resume [...] sob o nome de “sociedade civil”, e que a anatomia da sociedade civil precisa ser procurada na economia política (MARX; ENGELS, s/d, p. 301).

1.2 Os pressupostos da Educação Ambiental Transformadora

Os pressupostos da Educação Ambiental Transformadora (EAT) encontram-se diretamente vinculados às formulações marxianas, tendo presente que a necessidade de transformações em nível mundial, que se faz urgente, está para além de mudanças de caráter cultural e comportamental, devendo ocorrer na superação do atual modelo civilizatório.

Layrargues (2006) explicita tal proposição, ao referir-se à importância da dialética estar entre mudança social e mudança cultural, no intuito de construir uma sociedade ecologicamente criteriosa e responsável e socialmente justa. Nessa perspectiva, esse autor enfatiza que a mudança só se faz possível quando se leva em consideração a sociedade da qual se é parte, pois os valores são “definidos a partir de condições históricas específicas, inseridas num mundo dialético de mútua constituição entre objetividade e subjetividade” (LAYRARGUES in: LOUREIRO, 2006, p. 13).

Dessa forma, a EAT, ao ter como foco primeiro a problemática concreta e de extrema gravidade que é o aniquilamento do Planeta e, conseqüentemente, a ameaça da manutenção da vida na Terra, torna-se dimensão relevante, colocando em evidência a premência na busca de caminhos que permitam solucionar a problemática que se apresenta como espada sobre a cabeça da humanidade. Nesse ponto, a EAT funciona

¹⁷ Este trabalho teve sua introdução publicada em 1844, em forma de artigo sob o título *O Comunismo e a Gazeta Geral*.

como um sopro de vida ou, seria mais adequado dizer, o sopro da vida, isto é, aquele sopro que faz reacender a chama da luta pela superação da hegemonia burguesa, trazendo, para a pauta de discussão, questões fundantes do marxismo originário, de certa maneira, encobertos pelos apelos de concepções ditas pós-modernas as quais sustentam o neoliberalismo de terceira via.

A EAT compreende a vinculação das bases ecológicas com a esfera material, vinculadas ao modo de produção capitalista e às relações sociais em sua concretude, tendo consciência da necessidade de vincular-se ao método dialético em sua lógica de que ação é reflexão. Nessa abordagem, Layrargues no prefácio do livro de Carlos Loureiro¹⁸, expressa que o autor “ênfatisa que a tradição científica do método dialético marxista é a melhor forma de pensar e transformar o mundo” (LAYRARGUES in: LOUREIRO, 2006, p. 13). Nos próximos parágrafos, apresentam-se argumentos a esse respeito, com novas referências ao autor do livro em relação ao destaque que este dá, em sua obra, para a necessidade de refletir sobre o problema ambiental de forma articulada com a totalidade das dimensões da sociedade, pois a não articulação resulta em uma visão dualista de mundo, onde “[...] a luta pela proteção da natureza sobressai como algo hierarquicamente prioritário sobre a luta por justiça e igualdade social, em vez de serem percebidas como intrinsecamente vinculadas” (LAYRARGUES in: LOUREIRO, 2006, p. 14).

Compreender a EAT em sua amplitude e complexidade permite fazer, de seus pressupostos balizadores a construção de uma educação e, sobretudo, de uma prática pedagógica que esteja em sintonia com os anseios de contribuir com o processo contra-hegemônico. Para tanto, deve-se ter presente que a:

Educação Ambiental crítica, transformadora, socioambiental e popular refere-se, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante: educação (LOUREIRO, 2006, p. 35).

A EAT, partindo de uma situação concreta: o esgotamento das condições matérias do planeta e suas decorrências, tendo como base ontológica e gnosiológica, o materialismo histórico dialético, impulsionam o entendimento da “educação não como o único meio para a transformação, mas como um dos meios sem o qual não há mudança” (LOUREIRO, 2006, p. 58).

¹⁸ O livro ao qual se está fazendo referência tem como título: *Trajectoria e Fundamentos da Educação Ambiental*.

Nessa perspectiva transformadora e, também, emancipatória, a educação ambiental abarca, na visão de Lima, as seguintes características:

- a) uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental;
- b) uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas;
- c) uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória;
- d) uma politização e publicização da problemática socioambiental;
- e) uma associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação;
- f) um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural;
- g) uma convicção que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental;
- h) um cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outros possíveis;
- i) uma vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público (LIMA, in Loureiro, Layrargues e Castro, 2002, p. 128-129).

A vinculação dos pressupostos da EAT, sobretudo nas reflexões de Carlos Loureiro, Philippe Layrargues, ao materialismo dialético, tanto nas proposições de Marx e Engels quanto nas ampliações e enriquecimentos trazidos posteriormente por Antônio Gramsci, compõe a base do referencial teórico-metodológico deste trabalho, sendo complementada por conceitos e proposições de outros estudiosos, na medida em que se fizer necessário. No entanto, ressalta-se a preocupação de realizar a interlocução com autores que comunguem das premissas do marxismo originário.

Após essa breve incursão pelo referencial teórico-metodológico, assumido como balizador deste estudo, passa-se ao próximo capítulo, o qual enfoca o modelo civilizatório vigente: o capitalismo.

CAPÍTULO II - O CAPITALISMO MUNDIALIZADO: UM EMARANHADO DE CONTRADIÇÕES

*O capital é o trabalho morto que,
como um vampiro,
se reanima sugando o trabalho vivo e,
quanto mais o suga, mais forte se torna.*

MARX

A epígrafe acima expressa a lógica do capital, ao demonstrar sua crueldade e perversidade. Algo do qual o homem conscientemente fugiria com todas as suas forças. Mas, infelizmente, a fera é dissimulada e não se deixa perceber em sua essência, usa de artifícios que encantam e seduzem, distorcendo a compreensão do real. À medida que aprisiona e suga as forças capazes de reação, mostra-se mais ardente em seus desejos de dominação, fazendo do homem seu fantoche. Sua sede insaciável, que faz corroer suas próprias entranhas, por horas o faz desfalecer, mas, no instante seguinte ergue-se com nova veste.

A cada crise, o capitalismo, artiloso em sua lógica de perpetuação, apresenta-se sob um novo disfarce. Como camaleão, que se dissimula para sobreviver, assume diferentes roupagens, mas sua essência permanece: potencializar sempre mais e mais as forças produtivas e as relações de produção, submetendo o processo de trabalho a novas formas de exploração.

Seu jogo de sedução é composto por uma rede de estratégias que perpassam todas as dimensões da sociedade, sem dar trégua um só instante. Está sempre ali, num gotejo ininterrupto, imprimindo sua lógica em todos os indivíduos, os quais assumem o capitalismo como o único modelo civilizatório possível.

Esse engendramento, próprio do capitalismo, está estruturado a partir de premissas que perpassam todos os segmentos da sociedade e se inter-relacionam na constituição de uma lógica que lhe dá identidade e sustentação.

Pensar em possibilidades de superação do capitalismo, buscando diferentes espaços e movimentos que, somando forças possam viabilizar a construção de outra forma de ser e estar no mundo, é o caso da presente pesquisa, tendo, na Educação Profissional, seu espaço na guerra de posições. Entretanto, tal proposição implica

necessariamente uma compreensão mais apurada da natureza do capitalismo e do liberalismo em seus diferentes movimentos e momentos históricos e de suas consequências políticas e sociais, permitindo posicionamentos e ações mais conscientes. Em vista disso, faz-se necessário, como afirma Ferraro (2000), “a quantos buscam caminhos alternativos, avaliar melhor o adversário a enfrentar tão antigo e, no entanto, sempre com ar de novidade e modernidade” (FERRARO, 2000, p. 12).

Desse modo, este capítulo ocupa-se em analisar como as políticas sociais liberais, em seus diferentes momentos, relacionam-se com o modo de acumulação capitalista, a fim de explicitar suas determinações econômicas e políticas, tornando possível o entendimento do processo de mundialização do capital, do neoliberalismo e da relação entre ambos, vivenciado nos dias de hoje.

Para compreender a época contemporânea torna-se imprescindível uma análise das profundas modificações ocasionadas, nas sociedades do mundo inteiro, pelo desenvolvimento do capitalismo. Para essa tarefa, busca-se, em Marx, o suporte teórico, bem como em autores que, sustentados em seus pressupostos, realizaram suas teorizações, como Mészáros, Ricardo Antunes, entre outros.

2.1 É preciso enxergar, mesmo que choque: um olhar panorâmico da sociedade sob os efeitos do capital

*[...] Não adianta olhar pro chão
Virar a cara pra não ver
Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus
Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!
Até quando você vai ficar usando rédea?!
Rindo da própria tragédia...
Gabriel Pensador¹⁹*

O mundo vive uma crise sem precedentes. A crise socioambiental é alarmante. Essas são afirmações correntes entre estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento e estão cotidianamente sendo proclamadas. Negar tais afirmações torna-se um desejo que, no presente momento, não pode ser realizado.

A situação é preocupante, mas é preciso enfrentá-la: o mundo vive uma grande crise, a qual não só se manifesta na destruição do meio físico e biológico, mas também na degradação da qualidade de vida. Como alerta Gabriel Pensador, é preciso questionar: até quando o povo vai viver nesta “roubada”?

¹⁹ Gabriel Pensador – um dos maiores nomes do rap e pop brasileiro. Destacou-se por suas composições com letras de crítica social e moral.

O século XXI nasce em meio a contextos nada confortáveis. Em nome do grande progresso econômico têm-se presentes a injustiça e a desigualdade social. De mãos dadas com o desemprego, está a exclusão, que traz em seu cerne, o rebaixamento na hierarquia social, na qual excluídos acabam perdendo vínculos que possam contribuir para sua re-inserção na sociedade. Assim, deixam de pertencer ao mundo como seres humanos e passam a ser vistos como problema social.

Os problemas socioambientais enfrentados pela sociedade contemporânea não se limitam a questões econômicas. Não se trata somente da má distribuição de renda e de consumo de bens, mas sim de uma crise de valores e por que não dizer de destino. Analisar os efeitos da crise vivida na contemporaneidade é tarefa dolorosa, mas indispensável para que se tenha clareza da amplitude e profundidade por ela alcançada. Assim sendo, busca-se lançar um olhar panorâmico sobre o mundo que, apesar de toda sua crise, ainda acolhe o ser humano.

No sobrevôo, não é difícil perceber a magnitude da crise mundialmente estabelecida. O que, por horas, pode levar esta abordagem a ser percebida como demasiadamente apelativa, uma vez que a escrita resulta de uma leitura de mundo que se faz indignada, inquietante, por estar sustentada em um referencial que não só desvela as mazelas do capitalismo historicamente produzidas como, também conduz a uma postura que nega a passividade e impele a ação crítica e transformadora. Desse modo justifica-se uma escrita recheada de sentimentos de quem olha para o lado e vê no outro, mesmo que desprovido de recursos materiais, um ser humano.

Milhões de pessoas sem acesso à alimentação adequada, moradia digna, saneamento, renda, terra, medicamentos, sistemas de saúde, sem acesso a bens essenciais, almejam uma vida digna que, cada vez mais, se distânciam. Esse difícil panorama, mesmo sendo de extrema gravidade, não é tratado com a importância devida. Um processo de naturalização se faz presente em relação às difíceis condições de vida que assolam grande parte da população mundial. Convive-se com a miséria e com o desespero humano de forma refratária. Os noticiários adentram as casas diariamente, trazendo histórias reais de sofrimento, dor e desesperança, que são recebidas por grande parte da sociedade de forma impérvia. Será uma questão de superioridade, que invade as mentes? Ou será uma defesa, para que se possa continuar vivendo?

A crise ultrapassa os muros da miséria, da exclusão, da violência e da barbárie noticiadas nos jornais. Vive-se, lado a lado, com ela. Nas ruas, crianças praticam malabarismos nos semáforos em troca de alguns centavos, que lhes matem a fome ou

livrem da “surra” que o fato de voltar para casa, sem a quantia estipulada pode provocar. Fazem uso de drogas para espantar a fome, o frio ou a própria vida da qual são vítimas. Constantemente são proferidos comentários de reprovação sobre mulheres e, até mesmo, meninas que vendem o corpo, não por opção ou prazer, mas por um prato de comida. Será que a sociedade se questiona sobre onde ficou perdido o direito desses seres humanos de sonhar com uma vida digna? Trabalhadores, ou melhor, desempregados saem às ruas diariamente, na esperança de, quem sabe, levarem o suficiente para matar a fome de sua família e não ter de passar pela humilhação de não ser capaz de prover o sustento de sua prole. Existe humilhação maior do que olhar os pratos vazios e o olhar cheio de lágrimas dos filhos que choram de fome?

Gritar, chorar, implorar! Nada adianta, são tantos gritos, choros e pedidos de socorro que passam a ser vistos como um coro de vozes, e não mais como múltiplos seres humanos singulares. O sentimento de impotência se instala, e a crença no não merecimento é assumida.

Até vinte ou trinta anos passados a pobreza era fruto da injustiça, denunciada pela esquerda, admitida pelo centro e raras vezes negada pela direita. Mudaram muito os tempos, em tão pouco tempo: agora a pobreza é o justo castigo que a ineficiência merece. A pobreza sempre pode merecer compaixão, mas já não provoca indignação: há pobres pela lei do jogo ou fatalidade do destino. Tampouco a violência é filha da injustiça. A linguagem dominante, imagens e palavras produzidas em série, atua quase sempre a serviço de um sistema de recompensas e castigos, que concebe a vida como uma impiedosa disputa entre poucos ganhadores e muitos perdedores nascidos para perder (GALEANO, 1999, p. 32).

Ao olhar com distanciamento para os problemas, os indivíduos negam fazer parte desse caos. Não se perceber no olho do furacão, essa negação é uma forma de tentar sobreviver, mesmo que seja numa ilusão. O problema não é somente do pobre, do mendigo, do faminto, do drogado, da prostituta, do menino de rua. A crise é de todos, vivida segundo a segundo.

A incerteza sobre o que está por vir faz dos indivíduos seres desconfiados, estressados, já não vivem, sobrevivem sempre de sobressalto, com a sensação de precisar ir mais rápido, mais além. Afinal, é preciso agarrar-se ao que se tem e conquistar mais e mais, o medo da perda não dá trégua. “Quem não teme ser um naufrago das novas tecnologias, ou da globalização, ou de qualquer outro dos muitos mares revoltos do mundo atual” (GALEANO, 1999, p. 169-170).

Na busca de uma segurança, são construídos mundos fechados, sem portas nem janelas, no intuito desesperado de manter o já conquistado. Pura ilusão em um mundo onde o perigo ronda a todo instante.

Caminhar é um perigo e respirar é uma façanha nas grandes cidades do mundo ao avesso. Quem não é prisioneiro da necessidade é prisioneiro do medo: uns não dormem pela ânsia de ter o que não têm, outros não dormem por causa do pânico de perder o que têm. O mundo ao avesso nos adentra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz a solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos. Estamos condenados a morrer de fome, a morrer de medo ou a morrer de tédio, isso se uma bala perdida não vier abreviar a nossa existência (GALEANO, 1999, p. 7-8).

Nesse contexto, o medo da perda assume a dimensão de um fantasma que assombra os sonhos de felicidade que se atrelam à ditadura do consumo imposta pela lógica do capital, num mundo de misérias. Os meios de comunicação transformam produtos e serviços supérfluos em necessidades prementes. Fazem do ter o ser, numa inversão de valores escravizando todas as classes sociais, a lei do processo de produção capitalista. A classe alta que busca continuar sendo, a classe média que está sempre em situação limítrofe entre o ser e o não ser e, a classe baixa que assume a condição de não existir, incorporando a lógica do capital de quem não tem, não é. Como diz Galeano (1999): “[...] estamos todos obrigados a embarcar no cruzeiro do consumo, que sulca as agitadas águas do mercado” (GALEANO, 1999, p. 26).

Nestes tempos neoliberais a inversão de valores já não se faz camuflada, a competição, o individualismo ditam as regras, segundo as quais, a solidariedade e a honestidade são sinônimos de fraqueza. A guerra está declarada, uma guerra de todos contra todos. Onde, até que prove o contrário, todos são culpados, ou melhor, aqueles que, por falta de competência ou falta de vontade, não foram capazes de ascender socialmente são culpados. Portanto, com base na falácia da livre iniciativa, própria do liberalismo, condena-se pelo fracasso, e não pela injustiça, o que remete a Herbert Spencer, com sua tese da “sobrevivência do mais apto²⁰”, ficando os demais ao seu julgo.

Se primeiramente o poder advinha da força, hoje advém do capital em que maior que o delito de ser pobre é o de ser pobre e ousar sonhar. Muitas são as contradições inerentes à lógica capitalista, entre elas, tem-se a frenética conquista por consumidores.

²⁰ SPENCER, Herbert. El Hombre contra el Estado. Buenos Aires, Goncourt, 1980. p.82.

Os meios de comunicação fazem um apelo maciço, e os produtos adquirem potencial mágico capaz de garantir a felicidade, transformando sonhos em realidade, despertando o desejo de consumo em todas as camadas sociais. No entanto, o acesso aos produtos se restringe a uma pequena parcela da humanidade, permanecendo a grande maioria na euforia do desejo, que acaba acompanhada pela frustração e revolta. “Como sabem os donos da riqueza real, não há *valium*²¹ que possa atenuar tanta ansiedade nem *prozac*²² capaz de apagar tanto tormento. A prisão e as balas são a terapia dos pobres” (GALEANO, 1999, p. 32).

O século XXI vem se apresentando, dia após dia, com surpreendentes avanços nas mais diversas áreas, no entanto preserva a segregação e a discriminação. Não muito diferente de períodos anteriores da história nos quais a morte de multidões era justificada em nome da conquista de uma raça pura e superior, tem-se hoje a concepção de que os pobres “[...] levam no sangue o seu destino e, pior, os cromossomos da inferioridade costumam misturar-se com as perversas sementes do crime” (GALEANO, 1999, p. 45). Pobres são presos por pequenos furtos, enquanto empresários e políticos são inocentados de crimes, por falta de provas.

A humanidade encontra-se presa aos ditames do capital, tendo sua dignidade ameaçada pela inversão de valores incutidos em cada indivíduo arditamente pelas estratégias inerentes ao capitalismo. Como peças de um tabuleiro, a humanidade é manipulada e, até mesmo, descartada, para satisfazer os desejos de um grupo seletivo, ao qual a grande parte sonha em pertencer. A ilusão de ascender socialmente, tornando-se parte da minoria privilegiada, mobiliza grande parte da humanidade. Convictos de que tal feito depende única e exclusivamente de seu esforço e competência, os indivíduos aderem à lógica do mercado, tornando-se mercadoria na medida em que vendem sua força de trabalho. Como se isso não bastasse, assumem a responsabilidade pelo fracasso da não ascensão, acreditando na sua inferioridade e no descrédito de seus direitos, contribuindo assim, cada vez mais, para a polarização entre muitos pobres e poucos ricos.

As mazelas do modelo civilizatório vigente abrangem muitas outras dimensões, entre elas, a crise ambiental que, por sua magnitude, ganha lugar de destaque. Como se pode pensar em dignidade humana, quando se está inserido em um contexto onde, dia

²¹ *Valium* é um medicamento que tem como princípio ativo o diazepam, um tranquilizante usado principalmente nos transtornos de ansiedade.

²² *Prozac* é a fluoxetina, um antidepressivo indicado no tratamento da depressão, do transtorno-obsessivo-compulsivo.

após dia, o planeta que nos acolhe é destruído? Aqui os sinais do capitalismo, que, à medida que se desenvolve aniquila tudo que está a sua volta, também estão presentes.

Nos dias atuais, a problemática ambiental se torna cada vez mais visível. Muitas são as agressões ao meio ambiente. Os lixos químicos, domésticos, industriais e hospitalares, que são diariamente depositados no solo e nos rios, sem o devido tratamento; as queimadas que devastam grandes áreas verdes, a utilização de agrotóxicos e o desmatamento desenfreado, a poluição do ar, a contaminação do lençol freático são apenas alguns dos atos do homem contra o meio ambiente.

A agressão ao meio ambiente não é um problema que se desenhou nas últimas décadas, na verdade ele tem como marco, a Revolução Industrial, a partir da qual se teve um crescimento progressivo da utilização dos recursos naturais com vistas à produção de bens. Quando se fala em crise ambiental, não se está remetendo apenas aos aspectos físicos, biológicos e químicos das alterações do meio ambiente que vêm ocorrendo no Planeta. A crise ambiental está para além das questões relacionadas ao meio ambiente. Trata-se de uma crise da civilização contemporânea; podendo ser dimensionada como uma crise de valores.

A expansão do modelo capitalista leva a um crescimento econômico sem limites, que exerce uma pressão muito forte sobre os recursos naturais e a capacidade de suporte da vida da Terra. A natureza é transformada pelos homens por meio de suas atividades, que não possuem uma organização racional, explorando os recursos naturais até sua exaustão, desencadeando catástrofes. O sistema civilizatório em curso ignora os nexos ecológicos, não percebendo a necessidade de reformulação das relações entre a dinâmica socioeconômica e os fenômenos naturais.

Contudo, não basta rever as relações entre os homens e a natureza, faz-se necessário, também, buscar um novo olhar para as relações entre os homens as quais refletem atitudes e comportamentos irracionais. A dominação destrutiva torna-se a base dessas relações, tendo sua origem em relações de poder historicamente constituídas. O caráter destrutivo se faz presente na permanente busca pela valorização do capital, que leva à competitividade e a formas de produção e consumo incompatíveis com as carências sociais e com a necessidade de conservação dos recursos naturais. Muitas são as situações que evidenciam tal questão, como é o caso dos assentamentos irregulares nas áreas de mananciais; as aglomerações concentradas da população em megalópoles; o transporte individual, em vez do coletivo; a busca desenfreada das empresas por lucro, tendo como estratégia a redução de custos independentemente da qualidade dos

produtos ou da adequação de tecnologias, resultando em efeitos destrutivos na natureza e na sociedade.

Esse contexto, gerado por uma lógica que tem como meta o lucro acima de tudo, traz prejuízos alarmantes, os quais são debitados na conta da própria sociedade sob forma de desemprego, pobreza e marginalidade no ambiente social e sob forma de degradação do meio ambiente natural, colocando em risco a sobrevivência da vida no Planeta.

Ao analisar os últimos dois séculos, constata-se a crescente incidência e intensidade das catástrofes naturais acompanhando a expansão da industrialização, particularmente, nas últimas décadas do século XX. Secas, enchentes, vazamentos de grandes quantidades de petróleo no mar e acidentes em centrais termo-nucleares evidenciam os limites ecológicos do sistema, enquanto a expansão da fome, do desemprego e da pobreza, em escala global, assinala seus limites sociais e econômicos. Tanto as chuvas e enchentes quanto a falta periódica de água são provocadas por mudanças climáticas, causadas pelas emissões de gases do efeito estufa.

O clamor por tecnologias mais apropriadas e formas de “produção mais limpa” não tem induzido mudanças nos padrões de consumo da população, nem no comportamento das empresas que contam com a conivência ou omissão dos governos. Tanto governos quanto empresas parecem ignorar a lógica “perversa” do sistema de produção capitalista que, em sua corrida atrás do lucro, parece ser incapaz de internalizar, em sua contabilidade, os custos de destruição do meio ambiente e, menos ainda, os custos incalculáveis da desagregação social em consequência da disseminação da pobreza e da marginalidade.

O re-equipamento das indústrias com tecnologias alternativas, embora tecnicamente possível, demonstra-se economicamente inviável, por reduzir a margem de lucro, inadmissível num período de crise econômica e financeira de amplitude mundial. Nesse cenário, tem-se claro que ciência e tecnologia não são politicamente neutras. Em cada contexto histórico e social, as formas concretas da tecnologia representam uma combinação dos diferentes níveis de poder econômico e político, centralizado nas mãos do capital que enfrenta as aspirações dos trabalhadores por mais autonomia e autogestão. As práticas tecnológicas refletem essas contradições e estabelecem os limites da ciência e da tecnologia como instrumentos de mudança social. Tanto o desenvolvimento tecnológico quanto sua incorporação ao sistema produtivo obedecem a critérios de racionalidade econômica.

Assim, a preocupação com a proteção da natureza torna-se um luxo, enquanto os problemas da pobreza e da marginalidade são transferidos, na melhor das hipóteses, às organizações filantrópicas e de caridade. Nesse sentido, o ajuste neoliberal não acontece somente na dimensão econômica, mas faz abarcar todas as dimensões da sociedade, a partir de uma redefinição global do campo político institucional das relações sociais. Outro projeto social passa a existir, dentro de novas dinâmicas. Dessa forma, os pobres constituem uma nova categoria classificatória, passam a ser alvo das políticas assistencialistas, mas que, na verdade, não promove a assistência, mas, no máximo, uma esmola. Essa estratégia mantém o pobre na sua condição de pobre dentro de uma lógica coerente com o individualismo que, desviando a responsabilidade do Estado, lança a responsabilidade pela pobreza ao próprio pobre, provendo sustentação ideológica a esse modelo de acumulação no qual quem dá as cartas e realiza a jogada é o mercado. No domínio do mercado há a naturalização da ideia de que o único modelo civilizatório possível é aquele que divide os homens em ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora.

O século XXI desenvolve-se em meio a importantes contradições, que se consolidaram em séculos anteriores. O século XX destacou-se na produção de alimentos e riquezas naturais, mas também se caracterizou por tornar incerta a própria sobrevivência do ser humano. As consequências desastrosas são sofridas pelo meio ambiente e os recursos naturais fazem parte dos efeitos produzidos pela forma capital de relações sociais.

O século XXI surge como o século do desemprego em massa. O ‘trabalho supérfluo’ vem sendo ampliado sistematicamente. Vale dizer, destroem-se massivamente os postos de trabalho na mesma velocidade em que se geram revoluções nos conhecimentos científicos e tecnológicos. [...] É impossível desconhecer o interno aumento da exclusão, não só no Terceiro Mundo. Alguns países transformam-se em zonas de estagnação econômica e desintegram-se socialmente. Cada vez mais vão tomando contornos, não de sociedades nacionais, mas de sociedades de apartheid.” (DEL PIRIO, 2002, p. 43).

A lógica capitalista que expulsa homens e mulheres do mundo do trabalho traz a instalação de um período de incertezas. As raízes coletivas e as referências que davam suporte à população, acostumada com o pleno emprego e com os mecanismos institucionais de seguridade, hoje já não se fazem presente. A crise apresenta, dentre tantas outras consequências, o fim da confiança na possibilidade concreta de trabalho

para todos e nas redes públicas de proteção. O predomínio do sistema financeiro, em detrimento do setor produtivo, e todo um conjunto de medidas do receituário neoliberal desfazem “antigas ideologias” construídas às duras penas. É a nova barbárie que impõe o capitalismo.

Essa dominação que, o capital, procura manter sobre o trabalho faz parte de suas estratégias, e necessita ser constantemente reforçada. A eficiência capitalista ocorre por meio da materialização dos ganhos de produtividade, competitividade e lucro, e sustenta-se na capacidade de agenciamento e mobilização da subjetividade operária, antecipando as tentativas de resistência.

Injustiça, miséria, desigualdade, medo, incerteza, assim se apresenta o mundo em pleno século XXI. Desvelar esta realidade, assumindo-a como uma crise de toda a humanidade, sem exceção, é imprescindível para a constituição de projetos em busca de um mundo organizado em novas bases. Porém, enxergar os efeitos do capital sobre a sociedade não basta. Como afirma Castel (1998) na introdução de seu livro intitulado *As Metamorfoses da questão social*: “[...] nesses tempos de incertezas, em que o passado se esquivava e o futuro é indeterminado, seria preciso mobilizar a nossa memória para tentar compreender o presente” (CASTEL, 1998, p. 21). Dessa forma faz-se necessário retomar o desenvolvimento histórico do capitalismo em suas diferentes dimensões.

2.2 É preciso conhecer o inimigo: uma análise do capitalismo

O panorama do mundo contemporâneo, marcado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pela crise ambiental, ganha dimensões mundialmente dramáticas, uma vez que a distribuição de renda e riqueza apresenta índices de discrepância alarmantes, explicitando a perversidade do sistema capitalista. A urgência de novos rumos torna premente a intensificação de teorizações.

Então, torna-se indispensável um olhar atento ao passado, analisando o capitalismo desde sua gênese histórica até os dias atuais, quando se apresenta como modo de produção material determinante da vida social, o que permite a construção do porvir.

Como ponto de partida, tratar-se-á de uma das teses centrais desenvolvidas por Mészáros (2011), com base em Marx, no livro *Para além do capital*: “[...] capital e capitalismo são fenômenos distintos [...] o capital antecede ao capitalismo e é a ele

também posterior” (MÉSZÁROS, 2011, p. 15). Nesse sentido o filósofo húngaro sustenta:

Capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital “monetário”, “mercantil” etc. – vários séculos antes de a formação social do CAPITALISMO enquanto tal emergir e se consolidar. De fato Marx estava muito interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma a outra, até que finalmente o CAPITALISMO INDUSTRIAL se torne a força dominante do metabolismo socioeconômico e defina a fase clássica da formação capitalista (MÉSZÁROS, 2011, p. 1064).

A importância a que remete essa distinção encontra-se no fato de a transformação social pretendida ter seu foco na superação do poder do capital. A abolição do capitalismo não garante o fim do capital. Tal situação está atrelada ao fato de o capital ser um sistema metabólico socioeconômico de controle.

A partir da tese de Mézáros sobre as distinções entre capital e capitalismo, o que permite dimensionar a complexidade da construção de um novo projeto societário, avança-se no intuito de desvelar as dinâmicas e fatores que engendram o modelo civilizatório ao qual o homem contemporâneo se encontra acorrentado. Intenta-se contribuir para que as correntes do capital possam ser rompidas, livrando a humanidade dos efeitos daninhos da sua lógica expansionista.

2.2.1 A gênese do capitalismo: o debate sobre a transição

Um processo de naturalização das desigualdades sociais encontra-se fortemente estabelecidos dando, ao capitalismo uma dimensão de plenitude, para não dizer onipresença e onipotência, como se fosse inerente ao homem a vontade de acumular riquezas a partir do processo de compra e venda ou troca. Tal pensamento contribui para a perpetuação desse modelo civilizatório, pois expande o sentimento de impotência em relação à sua superação.

Essa forma de interpretar o capitalismo, como sendo a ordem natural e própria da natureza humana, é defendida pela economia política clássica. Nesse sentido, Wood, (2001) em sua obra, afirma:

Na maioria das descrições do capitalismo e de sua origem, na verdade *não há* origem. O capitalismo parece estar sempre lá, em algum lugar, precisando apenas ser libertado de suas correntes – dos grilhões do feudalismo, por exemplo – para poder crescer e amadurecer. Caracteristicamente, esses grilhões são políticos: os poderes senhoriais parasitários ou as restrições de um Estado autocrático. Às vezes, são culturais ou ideológicos – a religião errada, quem sabe. Essas restrições limita[ria]m a livre movimentação dos agentes econômicos, a livre expressão da racionalidade econômica [...]. Esse pressuposto costuma ser tipicamente associado a um outro: o deque a história é um processo quase natural de desenvolvimento tecnológico. De um modo ou de outro, o capitalismo aparece, mais ou menos naturalmente, onde e quando os mercados em expansão e o desenvolvimento tecnológico atingem o nível certo [...]. O efeito dessas explicações é enfatizar a *continuidade* entre as sociedades não-capitalista se capitalistas, e negar ou disfarçar a *especificidade* do capitalismo (WOOD, 2001, p. 13-14).

De acordo com essa concepção a origem do capitalismo é compreendida como estando vinculada à superação de obstáculos que, impedindo o curso natural do desejo de acumulação de riquezas, próprio do ser humano, retardaram o processo natural da história. Tais obstáculos foram superados com a possibilidade do livre mercado, inexistente nos modos de produção antecessores do capitalismo – antigo, asiático, escravista, feudal. Novas possibilidades de organização da produção, de ampliação da produtividade do trabalho, permitiram o desenvolvimento do capitalismo presente “pelo menos sob forma embrionária, desde o alvorecer da história, se não no próprio cerne da natureza humana e da racionalidade humana” (WOOD, 2001, p. 16).

Karl Marx, com base em sua análise histórica da transição do feudalismo para o capitalismo, desenvolve sua crítica da economia política, tecendo uma teoria revolucionária do proletariado. Ele se opõe à ideia do capitalismo como ordem natural, defendendo sua constituição social e histórica edificada a partir da divisão da sociedade em classes. Dessa forma, não partilha do discurso dos economistas políticos, ao perceberem o mercado como um espaço regido pela liberdade de negócios, geradora de igualdade de oportunidades. Para Marx o capitalismo é considerado uma ordem dominante, opressora, exploradora, sendo o mercado um espaço de coerção e exploração sobre a classe que vive do trabalho, no qual a única lógica a ser seguida é a do capital.

As discussões a respeito da transição do feudalismo para o capitalismo ganham novo fôlego a partir de 1946, com a publicação de Maurice Dobb (1900–1976) intitulada *Estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo*, na qual o autor critica a clássica tese de Henry Pirenne (1862–1935), dando início ao substancial debate envolvendo, sobretudo, historiadores marxistas como: Paul Sweezy e Rodney Hilton.

As polemizações originaram os livros *A transição do Capitalismo – um debate*²³ e *Do feudalismo ao capitalismo – uma discussão histórica*²⁴. Outras publicações somaram-se ao debate: *A grande transformação*²⁵, de Karl Polanyi (1886–1964); e *Linhagens do Estado Absolutista*²⁶, de Perry Anderson. A continuidade do debate da transição é marcada, neste início de século, pela obra de Ellen Wood intitulada *A origem do capitalismo*²⁷. O contato com as produções mencionadas revela a amplitude e complexidade inerente à gênese do capitalismo, sendo que autores tidos como de filiação marxista realizam interpretações diversas e, até mesmo antagônicas em determinados aspectos.

Nesse contexto de complexidade e com a determinação de abordar o tema em foco à luz do pensamento marxista, buscar-se-á, no método proposto por Marx, o aporte balizador para este estudo. Então, discutir acerca da transição do feudalismo ao capitalismo possibilita a construção de teorizações no sentido de desconstruir a imagem do capitalismo como único caminho para a humanidade.

Entendendo o modo de produção capitalista como produto histórico, sendo as forças propulsoras de sua origem gestadas no modo produção da sociedade que lhe precede, a partir dos tencionamentos provocados pelas contradições inerentes a essa realidade histórica, torna-se premente identificar os elementos e, principalmente à dinâmica que dá concretude à realidade histórica, o que remete ao contexto da sociedade feudal.

A partir do século V, a Europa Ocidental é palco de severas transformações na sua estrutura, alterando, de maneira importante, o sistema de propriedade e produção da Antiguidade. A crise do Império Romano e as invasões bárbaras do Ocidente ocasionam a diminuição da atividade comercial das cidades e levam à instalação de um clima de insegurança. Tais mudanças dão origem a um novo sistema econômico, político e social denominado Feudalismo, que se consolida no século IX.

A passagem do Estado escravista para o regime feudal acontece de forma bastante lenta, isso se deve ao fato da inexistência de uma classe revolucionária

²³ Esse livro, com tradução de Isabel Didonnet, editado pela Paz e Terra reúne escritos de Rodney Hilton, Maurice Dobb, Paul Sweezy, Kohachiro Takahashi, Georges Lefebvre, Christopher Hill, Giuliano Procacci, Eric Hobsbawm e John Merrington.

²⁴ A obra tem como organizador Theo Santiago.

²⁵ A publicação dessa obra data da década de 1940, e faz a análise da transição a partir da expansão do mercado.

²⁶ A publicação data da década de 1970 e analisa a origem do capitalismo a partir da gênese dos Estados Absolutistas.

²⁷ Essa obra foi publicada em 1999.

possuidora de um projeto determinado. A transição para o feudalismo se dá por um processo de adaptação irrefletida, assentado na superação das dificuldades vivenciadas na época. A inexistência de um novo projeto societal, isto é, a falta de direcionamento fez da transição, mesmo salvaguardando as especificidades de cada localidade, um período longo – com duração de vários séculos - e bastante tumultuado.

Na sociedade feudal, “[...] a terra e apenas a terra era a chave da fortuna do homem” (HUBERMAN, 2011, p. 09), afirmação que se justifica pelo fato de provir da terra praticamente a totalidade das mercadorias necessárias para a subsistência. O valor dado à terra fazia dela alvo de grandes disputas, o que justifica o período feudal ter sido um período de constantes guerras.

A constância das guerras pode ser compreendida como um fator desencadeador relevante para a configuração da organização da propriedade e produção feudal. Em troca de apoio militar, o rei cedia grandes extensões de terras, chamadas de feudos, aos nobres e, estes nobres, conhecidos como senhores feudais, dividiam seus feudos em várias porções cedidas aos camponeses, denominados servos. Por meio de um pacto firmado entre as partes, ao servo era permitido o cultivo, para seu sustento, de uma porção de terra, bem como lhe era fornecida proteção por parte do senhor feudal. Este último, em contrapartida exigia desde o pagamento de impostos até o cultivo de suas terras em caráter prioritário. Huberman (2011) ilustra, de forma magistral, essa relação de servidão:

O camponês vivia numa choupana do tipo mais miserável. Trabalhando longa e arduamente [...] conseguia arrancar da terra o suficiente para uma vida miserável. Teria vivido melhor não fosse o fato de que, duas ou três dias por semana, tinha que trabalhar a terra do senhor, sem pagamento. [...] A propriedade do senhor tinha que ser arada primeiro, semeada primeiro e ceifada primeiro. Uma tempestade ameaçava fazer perder a colheita? Então, era a plantação do senhor a primeira que deveria ser salva. Chegava o tempo da colheita, quando a ceifa tinha que ser rapidamente concluída? Então o camponês deveria deixar os seus campos e segar o campo do senhor. Havia qualquer produto posto de lado para ser vendido no pequeno mercado local? Então, deveriam ser o grão e o vinho do senhor o que o camponês conduzia ao mercado e vendia – primeiro. Uma estrada ou uma ponte necessitavam reparos? Então o camponês deveria deixar seu trabalho e atender à nova tarefa. O camponês desejava que seu trigo fosse moído ou suas uvas esmagadas na prensa de lagar? Poderia fazê-lo – mas tratava-se do moinho e da prensa do senhor, e exigia-se pagamento para sua utilização. Eram quase ilimitadas as imposições do senhor feudal ao camponês (HUBERMAN, 2011, p. 5-6).

A servidão medieval característica da fase clássica não deve ser entendida como uma estratégia consciente e organizada desenvolvida pelos senhores feudais e, sim,

como consequência de uma conjuntura favorável²⁸ aos detentores da terra e à necessidade de sobrevivência dos camponeses. “O direito segue o fato. Cristaliza-o, não o cria” (PARAIN apud Santiago, 2012, p. 23).

Essa forma de organização ocasionou a descentralização político-administrativa, visto que os senhores feudais passaram a administrar seus feudos com muita independência, criando sua própria moeda, ditando suas próprias leis, causando a perda de poder por parte do rei. Em contrapartida a Igreja possuidora de quantidade significativa de feudos, foi a grande difusora de valores culturais e religiosos da Idade Média, direcionando e controlando, por vasto período de tempo, o pensamento e as ações do homem medieval, tendo responsabilidade direta pela manutenção da subordinação dos trabalhadores ao clero e nobreza.

A sociedade feudal atinge seu apogeu no século XI e inicia seu processo de declínio, dando início à longa caminhada de constituição do capitalismo. O período de transição do feudalismo ao capitalismo, como expresso anteriormente, representa um momento de extrema importância para a compreensão do capitalismo e posteriores proposições na constituição de um projeto contra-hegemônico.

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que a origem do capitalismo está atrelada à ascensão da classe burguesa que, assumindo o controle do Estado, lança mão de instrumentos de coerção e, de maneira impiedosa, expropria e apropria-se dos meios de produção da classe trabalhadora, que se vê obrigada a vender sua força de trabalho. Dentro dessa compreensão Marx, desenvolve seus estudos, tendo o trabalho como categoria central.

2.2.2 O trabalho em Marx: prática humanizadora ou alienante

Em um determinado momento histórico, o homem primitivo, por uma necessidade de sobrevivência, é impulsionado a buscar a superação da relação de adaptação que mantinha com a natureza. Passa a construir uma relação, na qual, por meio da transformação da natureza, busca satisfazer suas necessidades. Porém, se inicialmente o objetivo era o atendimento das necessidades imediatas de sobrevivência, com o passar do tempo e a evolução das civilizações humanas, esse objetivo foi se alterando, tornando-se mais complexo, tendo em vista outras necessidades oriundas do

²⁸ Ao se falar em conjuntura favorável torna-se importante enfatizar que não se trata de um contexto uniforme, estando atrelada às condições concretas de cada região.

próprio modelo civilizatório. Esse processo de transformação da natureza pelo homem, para satisfazer suas necessidades, é denominado trabalho, atividade exclusiva do ser humano, única espécie animal capaz de tal feito.

Assim, por meio do trabalho, o homem põe-se em movimento num processo em que “com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2012, p. 211), sendo capaz de transformá-la e colocá-la a serviço de suas necessidades, tornando-a objeto útil à humanidade. E, nessa relação, atua “sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza” (MARX, 2012, p. 211). Assim, pode-se dizer que, a partir do trabalho, os homens produzem a si como seres humanos, pois, à medida que superam os limites naturais, passam a ter o domínio da natureza, percebendo-se para além dela.

Para Marx, o processo de trabalho:

[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, por tanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2012, p. 218).

O trabalho, como atividade vital do homem, diferencia-se da atividade vital dos demais animais por ser consciente, sendo atividade do seu querer. A intencionalidade é fator determinante na atividade vital humana, estando presente na mente do homem antes mesmo de sua concretização. Se os outros animais produzem o que necessitam para si, o homem produz independentemente da sua necessidade imediata, produzindo para a humanidade. Desse modo os outros animais “produz [em]-se apenas a si próprio [s] enquanto o homem reproduz a natureza toda” (MARX, 1994, p.68), e o fazem de forma consciente, o que torna a atividade humana objeto de sua determinação.

O homem, a partir do trabalho, torna-se ser ativo de sua existência, capaz de enfrentar a causalidade da matéria natural, formulando alternativas para subordinar a matéria aos seus objetivos. Tal capacidade permite ao homem intervir nas determinações naturais, fundando o mundo do qual faz parte. Essa capacidade de intervir criativamente por meio do trabalho é fundamento da liberdade humana. Na medida em que, por meio do trabalho, se apropria do mundo natural, transformando-o para produzir sua vida, apropria-se da natureza para si, imprimindo, nessa, um caráter

social e histórico. Pode-se dizer, então, que o trabalho é potencialmente prática humanizadora. Porém, ao estudar a organização da sociedade capitalista, Marx desvela o processo de estruturação do trabalho e mostra como este é potencialmente prática humanizadora e prática alienante, que se define na realidade concreta.

O trabalho sob as condições históricas da produção capitalista concretiza-se em prática alienante, à medida que o trabalhador vende sua força de trabalho, tornando-se mercadoria. Seu trabalho já não lhe pertence. “[...] A exterioridade do trabalho para o operário aparece no facto de que ele não é [trabalho] seu mas de outro, em que ele não lhe pertence, em que nele não pertence a si próprio mas a outro” (MARX, 1994, p. 65). Consequentemente, o operário não se afirma como homem ativo:

[...] seu trabalho não é [portanto] voluntário mas forçado, trabalho forçado. Ele não é portanto a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades exteriores a ele. [...] O trabalho exterior, trabalho no qual o homem se desaposa, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. [...] também a actividade do operário não é a sua auto-actividade. Ela pertence a um outro, ela é a perda dele próprio (MARX, 1994, p. 65).

O trabalhador, ao vender a força de trabalho, o produto do trabalho - objeto - não mais lhe pertence, adquire autonomia e passa a dominar o próprio homem. Este passa a subordinar-se ao seu próprio objeto, que, na sociedade capitalista, é o capital. Na dependência do capital, o homem acaba distanciando-se de todos os sentidos físicos e intelectuais que lhe constituíam em ser ativo e consciente, passando a ser apenas mercadoria.

A unicidade orgânica existente entre homem e natureza é perdida com o avanço do capital. Na busca da acumulação de riquezas, o capitalismo se identifica com a reprodução ampliada em busca da mais-valia²⁹, o que modifica a relação homem e natureza: se o homem se relacionava, pelo trabalho, transformando-a em produtos. Na realidade contemporânea, o trabalho é o processo de produção de mercadoria. O estabelecimento dessa relação mercantil representa não só a exploração até o total esgotamento da força do trabalho, como também o próprio esgotamento da natureza.

²⁹ Mais-valia – conceito cunhado por Karl Marx. Refere-se ao valor que o trabalhador assalariado cria acima do valor da sua força de trabalho, isto é, valor excedente. Esse valor, que não é pago ao trabalhador, é apropriado pelo capitalista. A mais-valia, assim, é a base da acumulação capitalista.

O homem, ao não se perceber parte da natureza, passa a vê-la como fonte de matéria-prima a ser explorada na busca desenfreada da expansão do capital, gerando, com isso, degradação ambiental.

Para Marx “[...] todo o progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo o aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade” (MARX, 2012, p. 571).

2.2.3 Do liberalismo ao neoliberalismo: a sustentação do projeto societário burguês

Abordar o projeto societário burguês em seu movimento histórico, a partir de dos elementos fundamentais que constituem o liberalismo e o neoliberalismo, engendrando todas as dimensões da sociedade, torna-se relevante para a compreensão do capitalismo. Esta análise parte do pressuposto de que o liberalismo e o neoliberalismo não são estranhos um ao outro, podendo ser compreendidos como “parentes próximos”. Para Ferraro:

[...] o neoliberalismo, longe de ser um caso único, isolado, constitui apenas o caso mais recente de uma sequência de movimentos e momentos históricos típicos dentro do pensamento liberal e do capitalismo, os quais apresentam uma série de características comuns no que respeita às políticas sociais (FERRARO, 2005, p. 100).

O liberalismo clássico, tendo sua origem atrelada às necessidades impostas pelo modo de produção capitalista, constitui-se na base fundante do projeto societário burguês. Articulando-se com a burguesia em seu projeto revolucionário, traz as bases teóricas e culturais, ao sustentar a consolidação da transição do feudalismo para a acumulação primitiva do capital.

Ressalta-se que a articulação do liberalismo com a gênese do capitalismo, por meio da consolidação dos elementos basilares do capitalismo, no qual, com base no princípio da liberdade³⁰, o trabalho passa à dimensão de mercadoria, sendo regulado pelo livre mercado, tem o intuito de fazer, da lógica do capital, algo natural e inevitável,

³⁰ Destaca-se que a liberdade de que trata o liberalismo se situa no contexto da propriedade. Dessa forma, a maior parcela da população, como não tem propriedade, restringe-se à liberdade de vender sua força de trabalho para sobreviver.

concepção que, como explicitado anteriormente ainda hoje se faz presente, moldando os sujeitos aos interesses da burguesia.

O liberalismo constituiu-se, na Europa nos séculos XVII e XVIII. Entre seus principais teóricos, estão John Locke, Stuart Mill em relação ao liberalismo político, e Adam Smith, David Ricardo no que se refere ao liberalismo econômico. O princípio basilar era a “liberdade”, dessa forma, defendia: “[...] 1) ampla liberdade individual; 2) a democracia representativa com separação e independência entre três poderes; 3) o direito inalienável à propriedade; 4) a livre iniciativa e a concorrência” (SANDRONI, 1994, p. 196). A partir dos pressupostos balizadores do liberalismo, expressos por Sandroni, esse é compreendido como “[...] teoria econômica, defensor [a] da economia de mercado; como teoria política, é defensor [a] do Estado que governe o menos possível ou, como se diz hoje, do Estado mínimo (isto é, reduzido ao mínimo necessário)” (BOBBIO, 2000, p. 128).

Como se pode perceber, a filosofia liberal favoreceu a implantação de um Estado não intervencionista e a defesa e conservação da propriedade privada nas mãos de um pequeno grupo. O êxito do projeto burguês se deu num contexto de críticas e oposições a essa política. Essas críticas, mesmo sem deixar de reconhecer os aspectos favoráveis³¹ decorrentes do desenvolvimento industrial, centravam-se, sobretudo, no caráter excludente da doutrina liberal, a qual gerou intensas desigualdades entre as classes, já que os trabalhadores passaram a constituir uma densa massa de explorados e miseráveis. Nessa fase do capitalismo, os detentores dos meios de produção exploram e oprimem o trabalhador, que, desprovido da propriedade, vende sua força de trabalho, submetendo-se a longas jornadas de trabalho sob precárias condições, em troca de salários irrisórios e nenhum direito ou proteção social.

A preocupação em garantir proteção social de qualquer natureza não fazia parte dos planos de um Estado que se configurava como Estado mínimo, cuja única função a ser exercida era assegurar a liberdade individual e a liberdade de mercado. Qualquer tentativa de legislar em relação às questões sociais ou econômicas era considerada como intromissão. Ao Estado era atribuída apenas a função de garantir a lei e a ordem, as questões da produção material e a justiça social deveriam ficar a cargo da “mão invisível”, isto é da livre concorrência do mercado.

³¹ Como aspectos favoráveis do desenvolvimento industrial, pode-se citar: a máquina a vapor; novas fontes de energia, a melhoria no acesso a informações e conhecimento, facilitada pelos avanços nos meios de transporte, entre outros.

O período do liberalismo clássico caracteriza-se pela hegemonia política da Inglaterra e pela prática do colonialismo, na qual os países líderes da Revolução Industrial passam a dominar países da África e da Ásia em busca de novas matérias-primas e mercados consumidores, a fim de expandir a sua produção. Tem-se, assim, um grande período de desenvolvimento e crescimento do capitalismo liberal. Entretanto, a crise não tardou a constituir-se. Como primeiros sinais podem ser apontados:

- 1) intensa competição entre as nações capitalistas levando a deflagração da Primeira Guerra Mundial e, posteriormente da Segunda Guerra Mundial;
- 2) quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, a qual repercutiu em nível mundial, demonstrando que o livre jogo das forças de mercado acabou introduzindo o capitalismo a uma crise de superprodução. A abundância de mercadoria, combinada com a falta de mercados consumidores, forçou a queda dos preços e, também, da lucratividade, comprometendo completamente o sistema. Dessa maneira, a depressão atingiu o mundo e elevou os índices de desemprego a níveis antes nunca vistos. A falta de emprego explicava as quedas econômicas. Com a falência das empresas, as ações desvalorizaram e, por isso, a bolsa de valores quebrou;
- 3) organização dos trabalhadores em sindicatos e partidos políticos, já que os operários passaram a colocar dificuldades para a exploração desenfreada da burguesia e começaram a lutar pela revolução que os levaria ao socialismo. Tendo por base as ideias de Marx, os operários e líderes políticos do partido bolchevique realizaram, em 1917, na Rússia, a primeira revolução socialista da história, a qual tinha, por objetivo, oferecer aos operários uma alternativa de organização econômica e social para o capitalismo. Tais movimentos trazem aos capitalistas a mensagem de que o socialismo é um perigo concreto e de que algo necessita ser feito.

Segundo Saviani (2005), após a crise da economia capitalista do final da década de 1920, Keynes a partir dos estudos de Marx sobre as *crises cíclicas do capitalismo*³²,

³² Marx (2012), tendo como pressuposto que a sociedade capitalista constitui-se em ciclos periódicos, isto é, que a lógica capitalista traz, em seu cerne, o seu próprio esgotamento, ocasionando, dessa forma momentos de crise, acreditava que essas crises criariam as condições necessárias à revolução do proletariado, a qual não tardaria a chegar. A esse respeito explicita em 1873, no prefácio da segunda edição da obra *O Capital*. Esta, novamente, se aproxima, embora ainda se encontre nos primeiros estágios; mas, quando tiver o mundo por palco e produzir efeitos mais intensos, fará entrar a dialética mesmo na cabeça daqueles que o bambúrrio transformou em eminentes figuras do novo sacro império prussiano alemão (Marx, in: Marx e Engels, 2012, p. 29). No entanto, o otimismo de Marx de ver acontecer a crise geral do capitalismo e, conseqüentemente, a sua superação, de forma global, não se configurou. Engels, em 1895, diz: “A história nos desmentiu, bem como a todos que pensavam de maneira análoga. Ela demonstrou claramente que o estágio de desenvolvimento econômico no continente

buscou “encontrar os antídotos, isto é, os mecanismos que, se não evitassem as crises, conseguissem, pelo menos, mantê-las sob controle” (SAVIANI IN: LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005, p. 20). Desse modo, apostava-se que, por meio de “adequadas políticas governamentais, seria possível conter as crises cíclicas do capitalismo e garantir o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento, se não para sempre, pelo menos por longos períodos” (SAVIANI IN: LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005, p. 20).

A partir da teoria de Keynes há a criação do chamado “Estado de Bem-Estar³³”. Este como modelo interventor de Estado é baseado na livre-empresa, mas com expressiva participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Tendo, como principal objetivo, proporcionar à sociedade padrões de vida digna, buscou desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar os ciclos econômicos e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais.

O Estado de Bem-Estar Social não se configura como uma economia estatizada, pois às empresas privadas cabe a responsabilidade com a produção, cabendo ao Estado o desenvolvimento de uma política fiscal progressiva, com o intuito de executar programas de moradia, saúde, educação, previdência social, seguro desemprego, em suma, visava ao Pleno Emprego.

O Estado intervencionista, ainda sob a égide do fordismo, o qual será enfocado logo a seguir, garante um período de crescimento econômico e um relativo equilíbrio social. Esse período, conhecido como “*os anos de ouro do capitalismo*” estende-se até a década de 1970, com a instauração de uma nova crise.

Os anos de ouro do capitalismo marcaram um período de crescimento econômico oriundo do fordismo, após o qual se instaura uma crise nesse modelo civilizatório. Como explicitado anteriormente o capitalismo para sobreviver assume diferentes roupagem, garantindo a permanência de sua essência: potencializar sempre, mais e mais, as forças produtivas e as relações de produção a favor do crescimento exponencial da riqueza que se concentra entre os detentores dos meios de produção. Essa readequação é um mecanismo estratégico que permite ao capitalismo superar as crises, que são inerentes a sua lógica de estruturação.

ainda estava muito longe do amadurecimento necessário para a supressão da produção capitalista” (Engels in: Marx e Engels, s/d, p. 99).

³³ Chamado também de Welfare State.

Tem-se, assim, a constituição do capitalismo sob as vestes do neoliberalismo. Este se apresenta como a única alternativa capaz de recuperar o sistema econômico, como “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar” (ANDERSON, 2000, p. 09). Investindo em um “[...] ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 2000, p. 09).

Esse ataque pode ser explicado pela dificuldade da manutenção do Estado de Bem-Estar Social, cuja garantia simultânea do lucro e dos direitos sociais e trabalhistas já não se fazia possível na concepção capitalista. Outra estratégia deveria ser instalada para salvaguardar a manutenção do sistema capitalista, em sua essência, e por consequência os interesses da classe detentora dos meios de produção.

Como afirmado anteriormente, o neoliberalismo não pode ser compreendido como uma “nova doutrina” e, muito menos como a “fórmula mágica para os problemas da humanidade”, muito pelo contrário. Segundo Ferraro (2000), o neoliberalismo está imerso em uma ideia de retorno aos fundamentos do liberalismo. “O pregado retorno é, na realidade, o movimento em busca dos anéis sacrificados no passado para salvar os dedos” (FERRARO, 2000, p. 102).

Com base na política neoliberal, um novo modelo de desenvolvimento econômico se configurou: a *Terceira Revolução Industrial*. Este modelo se fundamenta no incessante e potente desenvolvimento técnico-científico, resultante da introdução da informática, da microeletrônica, da robótica e da cibernética, fazendo surgir novas formas de produção e de gestão, nas quais o taylorismo/fordismo³⁴, gradativamente cedendo espaço ao toyotismo³⁵, resulta em transformações substanciais tanto no mundo do trabalho quanto na educação dos trabalhadores.

No entanto, os disfarces do capitalismo não param por aí, suas artimanhas continuam sendo aperfeiçoadas constantemente, tornando-se cada vez mais sutis e dissimuladas e, por consequência, mais ameaçadoras. Os aspectos da sociabilidade do neoliberalismo: individualismo, empreendedorismo e competitividade passam a ser

³⁴ Taylorismo/fordismo – forma de organização do trabalho centrada na produção e no consumo em massa, extrapolou os muros das fábricas assumindo dimensões políticas, culturais e ideológicas que fizeram surgir um novo homem e uma nova sociedade. Teve início na sociedade americana, posteriormente ganhando a Europa, consolidou-se após a Segunda Guerra Mundial.

O aprofundamento do tema pode ser feito a partir dos escritos de Gramsci, em sua obra *Cadernos do Cárcere*, de forma especial, no Caderno de número 22, que tem como título: *Americanismo e Fordismo*.

³⁵ Toyotismo – nova forma de organização do trabalho pós-fordista tem, como ponto de partida, a eliminação dos estoques e a redução do número de trabalhadores. A produção por demanda pede um trabalhador polivalente.

ressignificados pelo “[...] discurso neoliberal renovado que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que nos permite chamá-lo de *neoliberalismo de terceira via*” (MARTINS; GROppo, 2010, p. 83).

As formulações de Anthony Giddens³⁶ configuram-se como sustentação ideológica e política do novo arranjo neoliberal. A partir das ideias de Locke, Smith e Hayek, Giddens propõe a cooperação ou colaboração social de caráter não-classista. Indivíduos, isoladamente ou em pequenos grupos, atuam solidariamente em processos sociais moleculares. Uma nova cidadania ativa caracterizada pelo: empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social tornam necessária uma sociedade civil “[...] em que indivíduos atentos e inteligentes atuam menos nas reivindicações de direitos, mais na ‘prestação de serviços’ – tais como o de nosso propalado voluntariado” (MARTINS; GROppo, 2010, p. 93).

O neoliberalismo de terceira via, em sua complexidade, engendra muitas armadilhas que buscam soterrar qualquer movimento contra-hegemônico. O que pode ser percebido na ardilosa manipulação de uma sociedade civil que, mesmo comprometida política e ideologicamente com o capitalismo, passa a ser compreendida a partir de uma neutralidade ideológica que a torna esvaziada de política. Dessa maneira, o neoliberalismo modifica o espaço das ações sociais e da essência de suas intervenções, evidenciado na oposição entre o perfil de seus atores, e o “militante” passa a dar espaço ao “voluntário”. Nesse sentido, MARTINS E GROppo (2010) argumentam:

O primeiro [militante] é o paradigma da ação social de perfil moderno, cujo engajamento e luta no processo de transformação social é princípio e finalidade de vida, enquanto o voluntário, como o modelo de ação do “terceiro setor”, engaja-se momentaneamente, sobretudo em campanhas específicas para tratar de problemas particulares, que não comprometem sua vida nem, muito menos, implica riscos para o sistema social vigente, que o incorpora na dinâmica reprodutiva (MARTINS; GROppo, 2010, p. 120).

O indivíduo capaz de atender as especificidades dessa dinâmica societária deve, a partir de uma postura ativa e responsável, tornar-se autônomo na resolução de problemas sociais e econômicos de seu cotidiano, articulando saberes e revendo valores que possibilitem uma adaptação constante às vicissitudes do mundo capitalista. Essa tarefa de repolitização dos indivíduos desenvolve-se via “educação e treinamento [os quais] tornaram-se o novo mantra para os políticos social-democratas” (GIDDENS,

³⁶ Anthony Giddens - sociólogo britânico é referência na organização e defesa da política ideológica denominada de neoliberalismo de Terceira Via.

2001, p. 119). No entendimento de Neves (2008), uma nova pedagogia da hegemonia, com base na ideologia da responsabilidade social, organiza-se com o objetivo de instaurar um novo padrão de sociabilidade necessário à manutenção do capitalismo.

A nova pedagogia da hegemonia consiste em uma série de formulações teóricas e de ações político-ideológicas utilizadas pela burguesia, para assegurar em nível mundial e no interior de cada formação social concreta, a dominação de classe, a partir da redefinição de seu projeto de sociedade e de sociabilidade para os anos iniciais do século XXI (NEVES, 2008, p. 1).

Esse breve desvelar da lógica capitalista, sobretudo no preocupante movimento de desarticulação da sociedade civil como arena da luta de classe, pelo neoliberalismo de terceira via, justifica a urgência de se buscarem estratégias para a construção da contra-hegemonia.

2.2.4 O Vampirismo do capitalismo: do fordismo ao pós-fordismo

A partir desse entendimento, abordar-se-á o trabalho sob a égide do taylorismo/fordismo ao pós-fordismo, ao analisar-se o processo de estruturação do trabalho, que se define na realidade concreta, na qual se inserem práticas socioculturais e institucionais que se influenciam mútua e reciprocamente. Permite-se, então, que, por meio dessa categoria, se possa problematizar a construção de subjetividades e de sociabilidades, as quais devem ser percebidas em processo de permanente articulação. Tal problematização que busca compreender o homem e a sociedade da qual faz parte, viabiliza intervenções críticas e criteriosas, que fazem do homem ser histórico.

2.2.4.1 Taylorismo/Fordismo: em busca do trabalhador sem alma

Fordismo, assim Antônio Gramsci nomeou o sistema de produção e gestão empregado por Henry Ford em sua fábrica ao fazer a crítica ao americanismo, publicada no *Caderno 22*, sob o título de *Americanismo e Fordismo* (2001), a qual embasará a abordagem aqui desenvolvida sobre esse tema. O autor nesse escrito datado de 1934 ocupa-se em compreender as dificuldades que o fordismo apresenta para consolidar-se na Europa. Para tal feito, busca subsídios no americanismo. Este último tem sua gênese na fábrica, mas, para garantir sua consolidação, extrapola a fronteira fabril, ganhando dimensões política, cultural e, sobretudo, ideológica.

As dimensões: cultural e ideológica, que fazem nascer um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de sociedade constituem o americanismo, fator chave para que a forma de produção fordista se consolide. Em contrapartida, essa consolidação está alicerçada no modelo produtivo adotado pela indústria. Assim sendo, americanismo e fordismo estão atrelados um ao outro como duas faces da mesma moeda.

Para Gramsci, os elementos³⁷ necessários para a constituição desse novo trabalhador são tão numerosos quanto complexos, não sendo possível à indústria dar conta de sua efetivação no interior de seus muros, apenas por meios coercitivos. Faz-se necessário, por conseguinte, que esses elementos sejam trabalhados em todos os aspectos da vida, nos quais devem ser absorvidos por meio não só da coerção, mas principalmente pelo consentimento que gera a adesão ao novo tipo de vida.

O fordismo, estruturado a partir de inovações técnicas e organizacionais, busca contemplar uma produção e um consumo de massa. Sua consolidação só se efetivou após a Segunda Guerra, a partir de um incremento de sua sistematização, que acontece pela incorporação da organização taylorista e a criação do Estado de Bem-Estar.

O americanismo/fordismo, para ser estruturado em sua forma completa, exigia um conjunto de condições denominadas por Gramsci de “uma composição demográfica racional”. Esta composição consistia na não existência de “classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo, isto é, classes absolutamente parasitárias” (GRAMSCI, 2001, p. 243). Como se sabe, a América do Norte não possuía grande tradição histórica e cultural, o que evitou a formação de classes sociais improdutivas, diferentemente da civilização europeia, que, por seu longo passado, sedimentou classes que usufruíam a mais-valia, vivendo o ócio à custa do patrimônio construído por gerações anteriores.

Então, o fordismo teve condições favoráveis para sua implementação na América, “[...] foi relativamente fácil a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção” (GRAMSCI, 2001, p. 247). Na Europa, a introdução do fordismo encontra resistência e se estabelece por meio de diferentes formas de coerção, as quais são estrategicamente organizadas, sob uma forte

³⁷ Os elementos a que se refere o texto estão diretamente relacionados com valores morais e religiosos, tratadas por Gramsci como as políticas “puritanas”.

brutalidade. Faz-se visível, portanto, a necessidade de adaptar o trabalhador a um ritmo de produção.

A vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é mais inato, “natural”, mas exige ser adquirido [...] (GRAMSCI, 2001, p. 251).

Esse processo de adaptação necessita construir mecanismos de “convencimento”, que corroborem socialmente para tal feito. É instituído todo um aparato de controle da vida dos trabalhadores, controle que não se limita às atividades relacionadas com o trabalho, sua amplitude abrange todos os aspectos da vida do trabalhador. A racionalização dos processos de produção necessita, para acontecer, da racionalização dos modos de o homem ser e estar na sociedade. Para Gramsci, “[...] os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro (GRAMSCI, 2001, p. 266).

O fordismo requer um processo de sufocamento dos instintos humanos, os quais, dentro dos pressupostos da racionalidade fordista, desviam um grande grau de energia que deve ser canalizada para a produção. Essa lógica busca, de maneira brutal e ardilosa, a sujeição dos instintos a uma ordem que vai ao encontro dos interesses do industrialismo, criando uma organização da vida em todos seus aspectos, tendo por norte a produção. As mudanças do modo de ser e viver se dão por meio do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade.

[...] a seleção ou “educação” do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente (GRAMSCI, 2001, p. 262-263).

A nova ordem que se impõe estrutura-se sob a égide do puritanismo, o qual tem por preocupação resguardar as energias do trabalhador, para que estas não sejam desperdiçadas fora do trabalho. Tal preocupação tinha sua pertinência em virtude do grande desgaste causado pelos novos métodos de produção, os quais, muitas vezes,

resultavam no colapso fisiológico do trabalhador. Tendo clara essa necessidade, os industriais investigavam a vida íntima de seus trabalhadores, exigindo destes padrões de moralidade instituídos de acordo com a necessidade de criação de um novo tipo de trabalhador e homem. Outro elemento que aguçava a preocupação com o equilíbrio psicofísico do trabalhador eram os altos salários. Criados como mais uma das estratégias para a estruturação do industrialismo, pois serviam para selecionar os trabalhadores mais qualificados que compunham o quadro estável das empresas, era razão de apreensão em virtude da forma como iam ser gastos.

Havia, também, grande preocupação com o controle das questões referentes ao consumo de bebida alcoólica e às depravações sexuais que eram mais frequentes em trabalhadores demasiadamente exigidos, chegando, inclusive, a ser função do Estado o controle de algumas delas, que ganhavam dimensão ideológica, como é o caso das bebidas alcoólicas.

Estes novos métodos exigem uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), ou seja, um fortalecimento da família em sentido amplo (não desta ou daquela forma do sistema familiar), da regulamentação e da estabilidade das relações sexuais (GRAMSCI, 2001, p. 264).

O industrialismo, por meio do puritanismo, não só define e molda um tipo de trabalhador para atender seus interesses, mas estrutura uma nova forma de ele ser e estar no mundo. Como marionete, à mercê dos mandos e desmandos do capital, tem sua vida direcionada e controlada por padrões e valores que acredita serem escolhas, chegando a interferir nos padrões de união sexual dos trabalhadores.

[...] o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de “orgias” não é um bom trabalhador; a exaltação passional não pode se adequar aos movimentos cronometrados dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos automatismos (GRAMSCI 2001, p. 269).

Na questão do puritanismo, torna-se interessante perceber a heterogeneidade entre o comportamento das classes dirigente e trabalhadora, que traz repercussões significativas na estratificação social. Num primeiro momento da estruturação do americanismo, os hábitos e costumes foram generalizados, cabendo, inclusive, à classe

dirigente alavancar tal padrão de conduta, que acabaria por ser absorvido pela classe trabalhadora.

Com o avanço do industrialismo, a característica americana de uma sociedade que não apresentava classes parasitárias se desfaz. Se os empresários permanecem trabalhando mesmo após terem construído patrimônios sólidos, suas famílias – de modo especial, as mulheres – passam a ser verdadeiras parasitas – ou, como intitulou Gramsci (2001, p. 270): “mamíferos de luxo”. A criação de margens de passividade social por parte da classe dirigente é acompanhada de uma defasagem de moralidade. Isso, porque a moralidade apregoada pela classe dirigente não passa de mera verbalização, sendo preocupação concreta apenas da classe trabalhadora. Assim é com consumo de álcool, que, pelo seu preço, vira artigo de luxo, não estando ao alcance do bolso do trabalhador, bem como os deleites da vida sexual desregrada.

Estes fenômenos, característicos das classes altas, tornarão mais difícil a coerção sobre as massas trabalhadoras para adequá-las às necessidades da grande indústria; de qualquer modo, determinam uma fratura psicológica e aceleram a cristalização e a saturação dos grupos sociais, tornando evidente sua transformação em castas, tal como ocorreu na Europa (GRAMSCI, 2001, p. 270).

Ainda imbuído da lógica de formar um trabalhador para atender as necessidades do momento civilizatório, Taylor traz a expressão “gorila amestrado” (Gramsci, 2001, p. 266) ao se referir ao trabalhador que interessa à sociedade americana. Essa expressão se refere à formação de um tipo de trabalhador que realiza suas atividades de forma mecânica, sem participação, buscando eliminar qualquer vínculo com o objeto produzido. Isso é não permitir a manifestação da personalidade do trabalhador no produto. Desse modo, a humanidade e a espiritualidade não só não são aproveitadas, como também são indesejáveis. Os industriais fordistas “não se preocupam com a “humanidade, com a espiritualidade” do trabalhador, que, no nível imediato, são esmagadas (GRAMSCI, 2001, p. 267). Se, conforme Gramsci, são esmagadas no nível imediato, é esse mesmo pensador que defende que, ao automatizar os atos de seu trabalho, ao invés de mumificar-se, o trabalhador conquista a liberdade para pensar. Essa é uma contradição resultante do próprio método adotado pela indústria, que põe por terra o desejo expresso por Taylor, ao empregar a expressão “gorila amestrado”, pois, embora todas as estratégias do americanismo/fordismo levem o trabalhador a ser mera máquina de produção, ele permanece homem.

O processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos e, portanto, da morosidade. Essa é a impressão magistral que Chaplin nos apresenta, em *Tempos Modernos*, já que o grande personagem do filme, ao lado de Carlitos, na cena da fábrica, é o sistema de máquina, a esteira rolante que impõe seu ritmo, ditado pelo capitalista, aos demais operários massa. Em várias cenas, a máquina adquire vida própria. E o trabalho, como atividade vital, transforma-se, para os operários, massa dessa produção fordista em atividade repetitiva, parcelada e monótona, com sua velocidade e seu ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador que o executa através de uma disciplina rígida. No fordismo, o trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina. Na verdade, essa é uma determinação material da grande indústria, segundo Marx. O fordismo é a assunção plena (e vulgar) da grande indústria tratada por Marx em *O Capital*, em 1867.

No entanto, como é inerente a lógica do capitalismo, a crise do fordismo não tardou a chegar.

2.2.4.2 O toyotismo

Resultado das contradições inerentes ao próprio fordismo tem-se a instalação de uma crise na década de 1970 tendo, segundo Antunes (2011), como elementos: queda da taxa de lucro; retração no consumo; hipertrofia da esfera financeira; concentração de capitais; retração dos gastos públicos e privatizações. Esse contexto fez surgir um processo inflacionário e de recessão o qual teve repercussão no contrato social com o trabalhador, dando origem a novas relações de trabalho e um novo regime de acumulação.

Esse período, chamado de “nova economia”, traz o desmoronamento de grande parte das conquistas dos trabalhadores, que não são decorrentes do reconhecimento pelo sistema capitalista da premência em atender as necessidades dos trabalhadores, mas sim decorrentes do receio das ideias advindas do socialismo. Lucratividade e, direitos sociais e trabalhistas passam a serem inconciliáveis e, na balança do capital, os interesses dos detentores dos meios de produção sempre pesam mais.

Por conseqüência, a nova organização do trabalho tem como pano de fundo, um novo contexto, no qual o Estado de Bem-Estar é gradativamente substituído pelo Estado Neoliberal. A década de 1980 é marcada por mudanças substanciais no mundo do trabalho. O grande avanço tecnológico, propiciando a presença da automação, da robótica no universo fabril, alterou as relações de trabalho e da produção do capital. O fordismo/taylorismo já não se apresenta como única forma de produção, abrindo espaço para outros processos produtivos com padrões menos enrijecidos e mais flexíveis, na intenção de atender à lógica do mercado. Assim Harvey intitula o novo regime capitalista de acumulação flexível, a qual

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviço’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2011, p. 140).

Começam a ganhar força, segundo Antunes não apenas nos países de capitalismo avançado, mas também nos países industrializados do Terceiro Mundo, as lógicas de desconcentração industrial, novos padrões de gestão da força de trabalho – Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), os programas de qualidade total e a gestão participativa. Tem-se, assim, a introdução do toyotismo ou modelo japonês.

Acredita-se que esse novo padrão de produção não é totalmente novo, isto é, não se trata de uma ruptura com o modelo anterior, dando origem a uma forma totalmente inédita da relação entre capital e trabalho. Defende-se a existência de elementos estranhos ao fordismo; por outro lado, tem-se clara a presença de elementos que são “velhos conhecidos” do fordismo. Em meio a essa continuidade e descontinuidade dos elementos do padrão de produção anterior que caracterizam o padrão atual, observa-se que os fundamentos básicos do modo de produção capitalista continuam ditando as regras no modo de produção vigente.

Por essa razão, faz-se necessário atentar para o fato de que mudanças importantes ocorrem na transição do fordismo ao toyotismo, mas que permanece, em sua essência, a lógica do sistema capitalista de produção, com a contradição entre capital e trabalho. As transformações no modo de produção acarretam conseqüências de

grande peso na vida do trabalhador. O despotismo, que se apresenta de forma declarada no fordismo, passa a dividir espaço com o então denominado toyotismo. Esse último, com “ares de bom moço”, mostra-se amável e de fala mansa, seduzindo e manipulando o trabalhador que, em nome de uma falsa participação, envolve-se com o trabalho de “corpo e alma”. Diferentemente do fordismo, que desejava um trabalhador desprovido de “pensamento e envolvimento”, no toyotismo busca-se um trabalhador que se envolva e pense o trabalho 24 horas por dia. Ele, na ilusão de estar participando ativamente, dedica-se sem limites à produção, fazendo desta sua vida. Se, no fordismo, o cronômetro e o rigoroso disciplinamento garantiam a exploração da força de trabalho até a exaustão, no toyotismo a exploração da força de trabalho avoluma-se à medida que as horas dedicadas ao trabalho não mais seguem o cronômetro, mas a demanda, fazendo com que a jornada de trabalho seja cada vez mais intensa.

O crescimento das forças produtivas impulsionou o avanço tecnológico que, pela sua amplitude, deu origem a uma nova revolução industrial: a revolução microeletrônica³⁸. Tal feito torna o trabalho mais autônomo, autoregulável, gerando a possibilidade de um maior tempo livre para o trabalhador, porém tal possibilidade se desfaz antes mesmo de ser pensada de forma mais efetiva.

O avanço tecnológico está subordinado à lógica do capital, na qual os meios de produção se encontram em poder da iniciativa privada, tendo, na acumulação de riquezas, seu único objetivo. Se, em algum momento, o avanço tecnológico foi pensado como aliado da classe que vive do trabalho, por ser capaz de proporcionar melhores condições na conquista de bens materiais, essa proposição teve, como impedimento, a lógica desumana do capitalismo, a qual não só impediu a concretização das conquistas, mas também foi responsável por maximizar a exploração da força de trabalho, gerando um contexto perverso de competitividade em um mercado que não tem espaço para todos.

2.2.5 A lógica do processo de produção capitalista e a crise socioambiental

A falta de escrúpulos, própria do modelo civilizatório capitalista, em relação à exploração da natureza, provoca a degradação ambiental, e esta é comumente associada ao consumo. Atrelada à visão conservadora de educação ambiental, a degradação da

³⁸ A revolução microeletrônica é também denominada de revolução da informática, revolução da automação ou ainda de “era das máquinas inteligentes”, pois esta revolução passa para as máquinas as tarefas inteligentes.

natureza está associada a posturas comportamentais individualistas inapropriadas de produção e consumo.

É corrente a afirmação de que se vive numa sociedade de consumo. Tal afirmação coloca o consumo como fator central na organização da sociedade capitalista, perspectiva defendida pelas correntes pós-modernas. Buscando sustentação teórica no marxismo, defende-se a ideia de que a organização da sociedade capitalista centraliza-se nos fatores produção/trabalho, sendo o consumo parte integrante do processo de produção, não podendo ser dissociado deste. Produção, distribuição, circulação e consumo são fases de um mesmo processo, a produção capitalista.

A produção cria os objetos que correspondem às necessidades; a distribuição os reparte de acordo com as leis sociais; a troca reparte de novo o que já está distribuído, segundo a necessidade individual; e, finalmente no consumo, o produto desaparece do movimento social, convertendo-se diretamente em objeto e servidor da necessidade individual. Nesse movimento, a produção aparece como ponto inicial e o consumo, como ponto final; a distribuição e a troca como meio-termo (MARX, 1982, p. 07).

As quatro fases do processo de produção, mesmo distintas entre si, inter-relacionam-se, sendo mutuamente determinantes. Marx (1982) explicita as inter-relações entre produção e consumo, nas quais a produção gera o consumo, gerando, no consumidor, a necessidade de consumir os produtos. Em contrapartida o consumo gera a disposição do produtor em função de uma necessidade de produção que o consumo determina.

Essa relação se estabelece de forma dialética: “a produção não é imediatamente consumo, nem consumo é imediatamente produção, igualmente a produção não é apenas um meio para o consumo, nem o consumo um fim para a produção” (MARX, 1982, p. 09). Entre produção e consumo, há uma relação na qual cada elemento possui suas características, sendo percebidos como elementos distintos, porém participando de forma interdependente na formação de um processo único, o que acontece também entre as demais fases.

Em *O Capital*, Marx diz que: “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria isoladamente considerada é a forma elementar dessa riqueza” (MARX, 1989, p. 41).

O processo de produção da mercadoria, elemento estratégico na estruturação da sociedade capitalista, necessita ser compreendido, a fim de que se desvele seu papel na

dinâmica da sociedade contemporânea. Como explicitado anteriormente, o que move o processo de produção de mercadoria no sistema capitalista é o lucro, e não a satisfação das necessidades humanas. Entretanto, Marx (1989) afirma que a mercadoria chega à população como elemento que atende as necessidades humanas, seja como meio de sustento, seja como objeto de consumo ou, ainda, meio de produção.

Marx (1989) evidencia a contradição entre valor de uso e valor de troca da mercadoria. Segundo ele, o valor de uso se refere ao valor de um determinado objeto em função da utilidade que este tem para satisfazer uma necessidade, enquanto o valor de troca não pode ser percebido em seu valor de uso, pois nele está presente o trabalho humano abstrato. Dessa maneira, as mercadorias estão impregnadas pelo trabalho e pelas sutilezas e contradições que este, com suas características sociais, contém. Cada mercadoria, que, ao olhar ingênuo e descontextualizado, pode significar simples materialização da satisfação das necessidades humanas, engendra, na verdade, as complexas relações sociais do trabalho.

Partindo do entendimento de que o capitalismo tem como prioridade o lucro, em detrimento da satisfação das necessidades humanas, pode-se concluir que o valor de troca das mercadorias assume papel determinante na dinâmica da produção destas, sendo desvinculado do seu valor de uso. Este último passa a ser apenas um artifício, isto é, a utilidade da mercadoria é “fabricada”, a fim de tornar a sua compra necessária. Tem-se, então, a subordinação do valor de uso pelo valor de troca.

A subordinação do valor de uso pelo valor de troca fabrica a existência de novas necessidades, as quais são incorporadas pelos indivíduos. Estes assumem, como suas, uma série de necessidades impostas pela dinâmica do capital. Tal imposição tem, na ideologia, sua fundamental estratégia na medida em que dissemina um conjunto de valores que, absorvidos pelos indivíduos, passam a orientar suas ações, dominando seus desejos, trazendo ao indivíduo a identificação com um determinado grupo social, o que permite a construção de uma identidade determinada não pelo ser, mas sim pelo ter.

Segundo Lefebvre (1991), a ideologia da mercadoria é a publicidade que ao mesmo tempo constrói uma identidade para o consumidor e encobre as relações de produção, uma vez que os indivíduos passam a se reconhecer em suas mercadorias.

A fabricação das necessidades humanas pela ideologização do consumo não é a única artimanha do capitalismo para que o valor de troca se sobreponha ao valor de uso.

Outra estratégia é a subutilização da mercadoria, denominada por Mészáros (2011) de taxa de utilização decrescente (ou taxa de uso decrescente - TUD).

De fato, quanto menos uma dada mercadoria é realmente usada e re-usada (em vez de rapidamente consumida, o que é perfeitamente aceitável para o sistema), melhor é do ponto de vista do capital: já que tal *subutilização* torna vendável outra peça de mercadoria (MÉSZÁROS, 2011, p. 661).

Mészáros, em seu livro *Para além do capital* (2011), aborda a “relativização do luxo e da necessidade”, tema que remete à lógica do capital, estando também articulado à taxa de utilização decrescente. Dessa forma, tem-se essa questão como ponto de partida para a compreensão do papel da taxa de utilização decrescente no capitalismo.

As teorizações sobre o luxo remontam ao século XVII – e, desde então, é foco de oposições. Nessa divergência, os defensores do sistema de produção capitalista fazem uma avaliação positiva do luxo. Este é visto como:

[...] fator vital de motivação (prometendo recompensas individuais para todos e, em particular, para os membros das classes dominantes) e também como esfera claramente vantajosa da expansão produtiva como um todo (Mészáros, 2011, p. 642).

Para o sistema capitalista, o luxo é tido como uma estrutura orientadora da expansão produtiva. Isso porque a expansão da produção necessita, em contrapartida de uma ampliação na distribuição de bens, a qual acontece mediante o consumo.

Assim, é cada vez mais relativizado o limite entre o que é imediatamente necessário para a subsistência do homem e o que é tido como consumo de produtos supérfluos, luxo. Tal limite não é intrínseco à natureza humana, e sim determinado historicamente. O luxo passa a ser necessidade básica para atender o sistema produtivo do capital, que, com foco na expansão da produção busca níveis cada vez mais altos de consumo.

A expansão da produção em escala grandiosa passou a ser viável à medida que o trabalhador foi separado de seus meios de produção, deixando de ser uma produção baseada no valor de uso, estando dissociada dos limites impostos pelo consumo. Desse modo, forma a produção passa a desempenhar um papel ativo e estimulador e, por que não dizer manipulador em relação à demanda.

A subordinação do valor de uso ao valor de troca faz surgir uma nova dinâmica determinante para o crescimento econômico, no qual a utilização de um determinado

produto – mínima ou máxima – não modifica a quantidade de valor de troca no ato de venda. O fato de um produto ter uso constante, ou nenhum uso, não aumenta nem diminui o valor de troca. A utilidade da mercadoria é determinada em termos de vendabilidade, por isso o interesse do capital se encerra com o ato de venda. Dentro dessa lógica, não há interesse no aumento da qualidade da mercadoria por meio do aumento de sua durabilidade, ao contrário: quanto menos uma mercadoria for usada, melhor para o capital, pois a subutilização cria a demanda para a venda de outra mercadoria.

A subutilização é fator indispensável para salvaguardar a expansão do capital, estando não a serviço das necessidades humanas, mas das necessidades da produção. Da mesma forma como acontece na dimensão de bens e serviços, a subutilização ocorre, também, na dimensão de instalações e maquinaria e na dimensão da força de trabalho, estratégias que, a serviço do capital, contribuem para a expansão da produção. A confluência dessas estratégias determina a taxa de utilização decrescente, que afeta, de forma negativa, as dimensões fundamentais do processo de produção capitalista, a saber: bens e serviços; instalações e maquinaria; e a força de trabalho.

No que diz respeito aos bens e serviços, a expansão capitalista, ao aumentar a produção, necessita de que o consumo também seja maior, garantindo a manutenção do ciclo produtivo. Entretanto, determinadas mercadorias não possuem demanda capaz de favorecer a dinamicidade do ciclo produtivo necessário à expansão produtiva, o que inviabiliza a expansão do capital. Isso ocorre em virtude de bens que oferecem um potencial de utilização intrinsecamente maior, por exemplo: os bens de consumo duráveis e o transporte coletivo. Outro fator que interfere nessa dinamicidade é a restrição econômica dos consumidores individuais, a qual não estimula o consumo.

Contudo, o capital busca alternativas para superar os obstáculos que se apresentam, sem levar em conta as consequências desastrosas que pode haver em prazos, muitas vezes, não tão distantes. Entre as alternativas, segundo Mészáros (2011), têm-se: a “obsolescência planejada” tanto dos bens de consumo duráveis que são produzidos em massa, quando o abandono de bens e serviços com potencial de utilização positivo; o “superdesperdício” em relação a produtos que oferecem mais recursos do que os realmente utilizados, bem como o desperdício em função da aderência compulsiva a novas tecnologias; o “extermínio de serviços de manutenção”, que corrobora com a compra de novos produtos, quando os descartados poderiam ser consertados.

Na dimensão de instalações e maquinário a taxa de utilização decrescente assume a forma de “subutilização crônica”, na qual o sucateamento de maquinários ainda novos por outros mais avançados torna-se a lógica de empresas que, apostando nas inovações tecnológicas, buscam maior lucratividade. Tal estratégia tem como suporte o incremento do Estado por meio de políticas de financiamento.

A taxa de utilização decrescente apresenta-se na dimensão da força de trabalho por meio do “desemprego em massa”, já que o trabalho vivo torna-se cada vez mais supérfluo para o capital. Tem-se aqui uma contradição, pois o trabalhador não pode ser visto apenas como fator de produção, sendo ele também consumidor. Mézáros a esse respeito afirma:

É, de fato, a contradição antagônica e, por fim explosiva dessas duas necessidades fundamentais, porém inconciliáveis, do capital que domina o discurso da moderna teoria econômica burguesa, oferecendo a “conciliação” imaginária da contradição em questão pela nova redação de seus termos de referência e pela redefinição da substância de seus componentes, com o propósito da racionalização ideológica. Consequentemente, a “ciência econômica” não só inverte “o Consumidor” como entidade independente, mas também invoca o capitalista como “o Produtor”, reduzindo ficticiamente o papel estratégico do trabalho a um mínimo irrelevante. Desta maneira, a economia política burguesa do século XX simultaneamente reflete e legitima, de um modo caracteristicamente invertido, a mais antissocial e desumanizante tendência do capital para a expulsão brutal do trabalho vivo do processo de trabalho (MÉSZÁROS, 2011, p. 673).

Aliada à taxa decrescente de utilização há ainda o que Haug (1997) denominou de inovação estética. Essa estratégia consiste em alterar a aparência da mercadoria tornando a mercadoria, de aparência anterior ultrapassada, como se esta já não fosse capaz de satisfazer as necessidades a que se destinava. Para que a ideia de obsoleto seja incorporada pelos indivíduos a indústria capitalista utiliza-se da ideologia, que, mais uma vez, subordina o valor de uso ao valor de troca.

2.2.6 Desigualdades sociais e injustiças ambientais

A lógica do processo de produção capitalista, na qual os altos níveis de consumo e os grandes impactos ambientais não perpassam as diferentes camadas sociais de forma homogênea, configura-se por relações de poder assimétricas. Em consequência, o acesso, a apropriação e o uso dos recursos ambientais associado a uma lógica de autorregulação do mercado, a partir de valores competitivos e individualistas, determinam a organização da sociedade que tem na lucratividade sua lógica.

Dessa forma, ocorre uma distribuição da produção de maneira polarizada, em que uma pequena parcela detentora dos meios de produção retém as riquezas e a grande maioria, que vende a força de seu trabalho, por não deter os meios de produção, não tem acesso a ela. Tal polarização se concretiza mediante desigualdades socioeconômicas e, também, ambientais ocasionadas, em grande parte, por falta de políticas distributivas mais homogêneas.

Muitas são as pesquisas a demonstrarem que a pressão humana sobre os ecossistemas se dá de forma muito irregular, isto é, uma pequena minoria dos habitantes do planeta consome grande parte das matérias-primas e energias produzidas. Assim, pode-se concluir que, para a garantia desse alto padrão de vida da minoria, está sendo necessário lançar mão de níveis altíssimos de recursos materiais, os quais comprometem a sustentabilidade da vida dos demais habitantes que não usufruem das benesses de uma vida de riqueza, mas pagam a conta. Como exemplo pode ser citado os avanços científicos e tecnológicos na área da saúde, responsáveis por novos tratamentos e medicamentos capazes de grandes resultados, os quais não beneficiam grande parte da população porque seu custo é elevado, ou porque os doentes morrem nas filas dos hospitais antes de receberem atendimento, em função da longa espera. Essa e muitas outras situações podem confirmar a discrepância entre a qualidade de vida de uma pequena minoria e a inexistência dessa qualidade para a grande maioria dos habitantes deste mundo.

Não se está argumentando contra os avanços da ciência e da tecnologia. Questiona-se, sim, o destino que é dado aos conhecimentos construídos por meio desses avanços. Segundo promessa da modernidade o conhecimento científico traria a felicidade ao homem, pois, por meio desse conhecimento, haveria o controle da natureza, podendo-se usufruir plenamente de seus benefícios. Resta saber quem era o homem nesse contexto. Tal indagação é facilmente respondida a partir da análise dos momentos e movimentos históricos que permeiam a modernidade.

Tendo como pano de fundo a expansão colonial, momento em que o poder encontrava-se dividido entre a aristocracia e a burguesia, a qual gradativamente se impunha pela força do capital, tem-se claro que a promessa da modernidade era direcionada aos homens da Europa Ocidental dessas duas classes.

A colonização dos novos continentes pelos europeus foi marcada por essa concepção hierárquica, na qual os povos colonizados foram tratados como seres inferiores. Tal fato contribuiu para a estruturação de uma ordem social de desigualdades

e injustiças que se perpetuam até os dias atuais. Essa situação se espraia para o campo ambiental. Defende-se, por essa razão, a ideia de que a crise ambiental assume diferentes dimensões para as distintas classes sociais, afetando, de maneira mais drástica, as classes menos favorecidas.

As desigualdades sociais oriundas do modelo civilizatório capitalista se alastram para a dimensão ambiental, dando, na visão de Layrargues (2009, p. 17), materialidade a uma “nova” desigualdade. Segundo ele essa nova materialidade se expressa no conceito de vulnerabilidade ambiental que atinge grupos sociais em condições de vulnerabilidade social, econômica e política, tendo suas condições de vida ou de trabalho ameaçadas pela degradação ambiental, causada pela exploração dos recursos naturais de maneira indevida, na busca desenfreada pelo lucro.

Constata-se a existência crescente desse “novo” tipo de desigualdade que, segundo Herculano (2002), é definida como injustiça ambiental.

[...] injustiça ambiental [é o] o mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, população de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis (HERCULANO, 2002, p. 19).

Layrargues (2009) defende a existência de “uma relação entre baixa condição socioeconômica e alta exposição aos riscos ambientais, [...] causando injustiça ambiental para uns e conforto ou segurança ambiental para outros” (LAYRARGUES, 2009, p. 19). Com base na relação entre justiça ambiental e desigualdades sociais, torna-se evidente a conexão existente entre a crise ambiental e um contexto mais amplo envolvendo as dimensões: econômica, política e social as quais fazem parte do sistema civilizatório vigente.

O capitalismo estabelece uma relação entre homem e natureza que não é inata dos seres humanos, e sim, resultado das relações sociais impostas pelo capital. Tal relação é mediada pelo trabalho, que se torna prática alienante quando da dissociação do trabalhador de sua produção, pela venda da força do trabalho, transformando-o em simples mercadoria. A relação mercantil compromete a unicidade entre homem e natureza, gerando a exploração até o esgotamento tanto da natureza como do homem enquanto força de trabalho.

A organização da sociedade capitalista centraliza-se nos fatores produção/trabalho com vistas à constante expansão do capital. Dessa forma, a produção

não tem como objetivo a satisfação das necessidades, e sim o lucro. Tem-se aqui a supremacia do valor de troca sobre o valor de uso. A lógica gerada pela busca de lucro é acompanhada de uma necessidade de alargamento incessante do processo de produção que, em contrapartida, usa de estratégias para aumentar e dinamizar a produção e o consumo, ocasionando a exploração desenfreada dos recursos naturais e, conseqüentemente, a degradação ambiental.

A sociedade capitalista, nesse contexto, estrutura-se a partir de uma ordem social de contradições, na qual uma pequena minoria detentora dos meios de produção usufrui as benesses, e grande parte da humanidade paga a conta. Conta essa que, além das dimensões há muito tempo denunciadas: econômica, social, política, cultural, estende-se cada vez mais para a dimensão ambiental. Por conseguinte, uma pequena parcela da humanidade destrói o planeta enquanto o restante da humanidade bate no peito dizendo: minha culpa.

CAPÍTULO III – EM BUSCA DE NOVOS TEMPOS: GRAMSCI E A ESTRUTURAÇÃO DA SOCIEDADE NA CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela

Paulo Freire.

3.1 ANTÔNIO GRAMSCI: coerência entre vida e obra

As palavras de Paulo Freire podem sinalizar de onde advém à força do pensamento de Antônio Gramsci. As formulações deste pensador italiano estão intimamente relacionadas com sua história de vida, seja pela sua condição de oprimido, seja pela coerência entre suas ações e sua teoria. Sem dúvida, Gramsci é um exemplo de pedagogia encarnada. Assim como seus pressupostos teóricos, sua vida também é repleta de ensinamentos, os quais mostram que o otimismo da vontade é capaz de ultrapassar grandes obstáculos.

Dessa forma acredita-se na importância de, antes de focar aspectos da teoria gramsciana que se fazem pertinentes neste estudo, trazer brevemente a história de vida desse pensador.

Gramsci nasceu em Ales, na Sardenha, em 22 de janeiro de 1891, momento em que a Itália se via envolvida por grande debate filosófico, tendo, como seus maiores pensadores, Spaventa, Villari, Labriola, Gentile e Croce.

O pensamento político de Antônio Gramsci está diretamente relacionado com as dificuldades por ele vivenciadas desde a infância. Nino como Gramsci era chamado pela família, era o quarto de sete filhos do casal Francesco e Giuseppina. Francesco, que trabalhava como gerente do cartório local foi preso e condenado por roubo. Segundo registros biográficos de Gramsci, seu pai teria sido vítima de uma vingança de seus adversários políticos. A prisão de Francesco deixa sua esposa em difíceis condições financeiras, época em que Gramsci frequenta a escola primária.

Em 1903, Nino conclui a quinta série primária e, mesmo tendo obtido resultados excelentes nos exames de admissão ao ginásio, é obrigado a abandonar a escola para ajudar no sustento da família, vivenciando, ainda menino, o peso das injustiças sociais. Passa a trabalhar em um cartório, carregando pastas que pesavam bem mais do que uma criança de apenas 12 anos poderia suportar. Tal esforço se tornava ainda mais penoso, considerando-se a deficiência física que possuía em virtude de uma queda que sofrera aos quatro anos de idade. Assim, cresce, no jovem sardo, a indignação e a rebeldia contra os ricos, não apenas em relação ao fato de não poder prosseguir os estudos, em virtude das dificuldades financeiras de sua família, mas também por saber que somente quem possuía meios financeiros poderia continuar estudando, mesmo se não o merecesse.

Durante os dois anos que trabalha no cartório, Nino estuda em casa, sem abandonar a paixão pela leitura. Após esse período, retorna aos estudos para cursar o ginásio e, por volta de 1905, começa a interessar-se pela imprensa socialista, de maneira especial o jornal *Avanti!*, do qual anos depois foi jornalista.

Ao terminar o ginásio, prossegue seus estudos em Cagliari, capital da Sardenha, onde frequenta reuniões do movimento socialista local. Em 1910, publica seu primeiro artigo no jornal autonomista de Cagliari, *Unione Sarda*. Nessa mesma época, realiza suas primeiras leituras de Marx.

Ingressa na universidade, em Turim, graças a uma bolsa de estudos, obtida em concurso. Além disso, intensifica cada vez mais sua participação na luta pela construção de uma nova ordem social, de uma nova cultura, de um novo projeto político.

A vida acadêmica de Gramsci é marcada pelas precárias condições financeiras que repercutem tanto na sua saúde física como emocional. Em carta ao seu irmão Carlos, datada de 12 de setembro de 1927, Gramsci (1991), no intuito de amenizar a preocupação em relação às condições a que estava sendo submetido no cárcere, busca mostrar sua capacidade de resistência às adversidades, lembrando as difíceis experiências por ele vividas:

[...] Quero lembrar apenas o que me ocorreu nos anos de 1910 a 1912. Em 1910, uma vez que Nannaro estava empregado em Cagliari, fui estar com ele. Recebia primeira mesada, depois não recebi mais nada: tudo ficou por conta de Nannaro que não ganhava mais de 100 liras por mês. Mudamos de pensão. Eu fiquei num quartinho que tinha perdido toda a cal devido à umidade e possuía apenas uma janelinha que dava para uma espécie de poço, mais latrina do que corredor. Percebi de repente que não poderia continuar como

estava, devido ao mau humor de Nannaro que sempre descarregava em cima de mim. Comecei por não tomar mais o magro café da manhã, depois passei a almoçar sempre mais tarde e deste modo economizava o jantar. Durante uns 8 meses comi assim uma única vez por dia, e cheguei ao final do terceiro ano de ginásio em condições de desnutrição muito graves. [...] Não sei como me arrumei para fazer os exames, (para a bolsa de estudo) porque desmaiei umas duas ou três vezes. Consegui, mas voltaram os apertos. Demoraram de me mandar de casa os papéis para a inscrição na Universidade, e uma vez suspensa a inscrição suspendiam-se também as 70 liras mensais da bolsa. Quem me salvou foi uma servente que encontrou uma pensão de 70 liras onde me deram crédito; eu estava reduzido a tamanha miséria que pensei até em ir pedir uma passagem de volta na polícia. Assim, recebia 70 liras e gastava 70 liras com uma pensão miserabilíssima. E passei o inverno sem capote, apenas com uma roupinha de meia estação boa para Cagliari. Em torno de março de 1912, estava reduzido a tais condições que deixei de falar por alguns meses: ao falar embaralhava as palavras. Além do mais, morava justamente nas margens do Dora, e a névoa gelada me destruíra (GRAMSCI, 1991, p. 80-81).

As dificuldades vividas por Gramsci repercutem em seus estudos. Mesmo dedicando-se intensamente aos vários cursos que frequentava nas faculdades de Letras e Direito não consegue prestar os exames.

Nessa mesma época, no ano de 1913, realiza os primeiros contatos com o movimento socialista e, pouco tempo depois, já faz parte dos grupos mais radicais da esquerda revolucionária. Intensifica sua participação política, sobretudo por meio de suas atividades jornalísticas, escrevendo para vários jornais socialistas na Itália.

Em 1919, rompe com o partido socialista e, dois anos depois, juntamente com Amadeo Bordiga, funda o Partido Comunista Italiano, pelo qual se candidata a deputado em 1921, mas não é eleito. Nessa ocasião passa a ser um dos membros do Comitê Central do partido, indo morar primeiramente na Espanha e posteriormente em Moscou. Em 1924, volta à Itália e é eleito deputado pelo distrito de Vêneto.

Por suas ideias e sua liderança política, Gramsci era considerado uma ameaça ao totalitarismo fascista do ditador Mussolini, que, ignorando a imunidade parlamentar do deputado Antônio Gramsci, ordena a cassação de seu mandato e a sua prisão. Preso na noite de 08 de novembro de 1926, Gramsci foi condenado, no dia 4 de junho de 1928, a uma pena de 20 anos, 4 meses e 5 dias de reclusão.

As precárias condições do cárcere abalaram sua saúde, fazendo com que, em 1934 ele recebesse a liberdade condicional. Faleceu no dia 27 de abril de 1937, aos 46 anos.

A trajetória de Gramsci não termina com sua prisão, tampouco com sua morte. Seu pensamento político permanece vivo. Ao ser preso, Gramsci teve seu corpo capturado, mas não seu pensamento. Durante os anos do cárcere, escreve cartas a

parentes e amigos, as quais, após sua morte, são publicadas como *As cartas do Cárcere*, constituindo um painel daquilo que pretendia desenvolver em seus célebres *Cadernos*.

Se a batalha estava perdida fora do cárcere, Gramsci lenta e obstinadamente a continuará dentro dele. O fascismo vencia por um lado, mas a resistência antifascista do sardo opunha-se, por outro, como um escudo forte e indestrutível. No drama vivido na prisão, no drama de ver pisoteada a liberdade do povo italiano, amadurecia nele uma força moral que por muitos anos permanecerá viva e explícita (SIMIONATTO, 1999, p. 31).

Como uma maneira de continuar lutando, mesmo na prisão, elabora seu plano de estudo e trabalho. Em carta enviada à cunhada, descreve sua proposta:

- 1 - Uma pesquisa sobre a formação do espírito público na Itália no século passado, em outras palavras, uma pesquisa sobre os intelectuais italianos, as suas origens, os seus agrupamentos, segundo as correntes da cultura e os seus diversos modos de pensar;
- 2 - Um estudo de lingüística comparada;
- 3 - Um estudo sobre o teatro de Pirandello;
- 4 - Um ensaio sobre o romance de folhetim e o gosto popular em literatura (GRAMSCI, 1999, p. 77).

Durante anos, Gramsci dedica-se a registrar seus estudos que resultam em 33 cadernos: *Os Cadernos do Cárcere*, que só foram publicados após sua morte. Eles constituem importante trabalho de aplicação do método do materialismo histórico na análise de situações concretas.

Baseada nos pressupostos metodológicos da teoria social de Marx, sua reflexão trabalha "o real, a partir de categorias que se elevam do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do singular ao universal e vice-versa" (SIMIONATTO, 1999, p. 35). Dessa maneira, vai interpretando o movimento das relações e contradições que dão forma à sociedade.

Gramsci não repete Marx, mas explora novos campos de pesquisa, que vão além do terreno da análise marxista, porém tem, em seus pressupostos teóricos, o fio condutor de sua proposta revolucionária.

Em sua obra, conforme salienta Coutinho (1999), estabelece com Marx e Lenin uma relação dialética de conservação/renovação. Dessa forma, o pensador sardo trabalha na perspectiva de elaborar conceitos que auxiliem a classe operária e seus intelectuais a realizarem a revolução do proletariado.

3.2 A consolidação do bloco histórico capitalista

Na passagem do século XIX para o século XX, foram vivenciadas mudanças significativas nas relações materiais de produção, as quais levaram à consolidação da hegemonia burguesa e, assim, à constituição do bloco histórico capitalista.

Tais transformações constituem o foco de análise de Antônio Gramsci. Este desenvolve sua teoria a partir da análise das transformações processadas no mundo no qual estava inserido. Uma dessas análises diz respeito ao complicado momento vivido pelo capitalismo intitulado por ele de “americanismo e fordismo”. Sua análise permite perceber que as modificações na produção material oriundas do fordismo não têm fim em si mesmo. Com vistas a atender a consolidação da lógica da produção material, são estruturadas alterações no complexo superestrutural, abrangendo: a estrutura jurídica e política, (sociedade política) e a estrutura ideológica (sociedade civil).

Esse contexto diferencia-se do vivenciado por Marx e Engels, a realidade capitalista neste momento, traz novas necessidades e determinações. Marx, Engels e Lenin definiram o Estado como uma estrutura coercitiva que tinha como papel garantir a submissão das massas por meio dos aparelhos e atividades do Estado, dando à sociedade política a supremacia em termos de fazer acontecer a hegemonia da classe dirigente, por meio da força de suas ações legais e institucionais. Desse modo, o marxismo originário e o marxismo-leninismo defendiam como estratégia para alcançar a transformação social, o embate direto.

Gramsci (1980) explica que a estratégia do marxismo originário e a do marxismo-leninismo, denominada “revolução permanente”, têm, na força bruta, sua arma em virtude do período histórico em que se situa. Esse período é anterior à organização dos partidos de massa e à organização sindical. Assim, nesse contexto vivido por Marx, Engels e Lenin a estratégia não poderia ser outra senão a tomada do poder por meio da força. Então, o método revolucionário utilizado pelo proletariado seria a “guerra de movimento”. Essa lógica fundamentou as ações de Gramsci e dos demais socialistas italianos para enfrentar as difíceis condições vividas pelos trabalhadores durante a Primeira Guerra Mundial. O “chão de fábrica” era considerado o centro do poder da burguesia, motivo pelo qual a

ocupação das fábricas foi definida como estratégia de combate. Para realizar tal feito, os trabalhadores se organizaram por meio de comissões internas de fábrica, que tomaram corpo, passando a ser representativas de todos os trabalhadores de uma determinada empresa. Assim, surgiu o “trabalhador coletivo”.

Tal estratégia possibilitou a ocupação de várias empresas na Itália, entre os anos de 1919 e 1920, período que foi denominado de “Biênio Vermelho”. Porém, o avanço do proletariado logo foi sufocado por uma rearticulação da burguesia italiana. Ao se perceber fragilizada pela participação desastrosa na Primeira Guerra Mundial, pela crise econômica que se instaurava e, sobretudo, pela ameaça que a organização dos trabalhadores representava para a burguesia aliada aos grupos fascistas, que tinham o comando de Mussolini, rearticula-se o movimento burguês levando ao fracasso a revolução socialista na Itália.

Dessa maneira, não só o sonho de libertação do proletariado é interrompido, mas o pesadelo do fascismo se instala aterrorizando a todos com sua crueldade. Entre as incontáveis ações indigestas apregoadas pelo violento e brutal autoritarismo do regime de Mussolini, tem-se a prisão de revolucionários socialistas, entre eles, Gramsci. Este acostumado a vivenciar as mazelas da vida sem desistir de seus propósitos, não abandona o sonho de ver acontecer a revolução do proletariado. O fascismo aprisionou seu corpo, mas não foi capaz de conter sua vontade e seu pensamento.

Gramsci dedica-se a analisar, em sua concretude, as causas que levaram a revolução socialista na Itália ao fracasso, com o intuito de formular estratégias capazes de modificá-la a favor das classes subalternas. A partir dessa perspectiva, o pensador sardo entrega-se a um processo de teorização, com vistas à construção de alternativas revolucionárias. Tal estudo lhe permite compreender que a realidade ganhou novos contornos no final do século XIX, passando a organizar-se a partir de um conjunto de dimensões: política, social, cultural - não podendo ser pensada unicamente como decorrente das relações de produção. Ao compreender a complexidade que envolve a organização da realidade concreta, tem como pressuposto, a influência das dimensões social, cultural, política e as alterações nas relações entre as classes sociais ocasionadas por tal influência, Gramsci amplia seu campo de análise. A esfera política perde sua magnitude, para ser percebida como parte de uma organização maior que traz, em seu bojo, também, as forças ideológicas e culturais.

Esse organismo maior Gramsci denomina de bloco histórico, o qual corresponde a uma situação social concreta, na qual um grupo social, originado de uma atividade econômica, consegue criar um consenso em torno de uma concepção de mundo. A existência de um bloco histórico está condicionada a hegemonia de uma classe sobre o

conjunto da sociedade. Isso ocorre quando, pela sua força hegemônica, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão de mundo – que reflete, justifica e legitima o seu domínio – como a visão universal.

O bloco histórico tem como cerne, a relação entre estrutura e superestrutura. A estrutura diz respeito à economia, abrangendo as relações de produção. A superestrutura, por sua vez, está ligada às questões ideológicas e políticas. Estrutura e superestrutura precisam estar ligadas organicamente, compondo o bloco histórico, cujas forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma. A distinção entre forma e conteúdo tem caráter apenas didático, “[...] as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma, e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1995, p. 63).

Gramsci focou seus estudos nas questões superestruturais, alegando que, em relação à estrutura, Marx já havia desenvolvido amplo trabalho. Na teoria gramsciana são duas as esferas constituintes da superestrutura do bloco histórico: a da sociedade política, identificada com o Estado, e a da sociedade civil, a qual abarca a maior parte dos elementos da superestrutura.

A origem do conceito gramsciano de sociedade civil remonta a Hegel, assim como Marx. Os dois pensadores partem da noção hegeliana de sociedade civil para as suas formulações, no entanto, os dois não percorrem o mesmo caminho, dando a esse conceito interpretações diferentes, porém não antagônicas.

Para Gramsci, a sociedade civil constitui-se em uma das dimensões da superestrutura do bloco histórico, definindo-a como a "direção intelectual e moral" de um sistema social, considerado dessa forma como "hegemonia cultural e política de um grupo social sobre o conjunto da sociedade como conteúdo ético do Estado" (PORTELLI, 1977, p. 20).

Marx, por sua vez, enfoca a sociedade civil como o conjunto das relações econômicas, sendo considerada “como o conjunto da estrutura econômica e social de um período determinado: refere-se à concepção hegeliana, que compreende, na sociedade civil, o complexo das relações econômicas e a formação das classes sociais” (PORTELLI, 1977, p. 20).

O pensador italiano Norberto Bobbio (1994), autor de uma das mais complexas análises filosóficas sobre o conceito de sociedade civil, sustenta que a diferença

essencial entre o conceito de sociedade civil, em Gramsci e em Marx, é que este último identifica a sociedade civil como base material, como infraestrutura econômica, enquanto, para Gramsci, a sociedade civil não pertence à estrutura, e sim, à superestrutura. Até esse ponto, não se encontra problema na análise feita por Bobbio; porém, é preciso ter cautela quando este autor conclui que Gramsci retira da infraestrutura o caráter ontologicamente primário da história, atribuindo-o a um elemento da superestrutura. Nessa visão, Gramsci estaria colocando na superestrutura política, e não na base econômica, o elemento determinante do processo histórico.

Segundo Coutinho (1999), essa interpretação equivocada de Bobbio tem base em dois mal-entendidos:

Em primeiro lugar, temos uma falta de consequência em sua argumentação: se o conceito de sociedade civil em Gramsci não é o mesmo que em Marx, por que então atribuir-lhe, no Autor dos Cadernos, a mesma função (de determinação "em última instância") que tinha no pensador alemão? E, em segundo lugar, em estreita conexão com isso, Bobbio examina a questão da sociedade civil, em Gramsci, em relação com o vínculo de condicionamento recíproco entre infra-estrutura e superestrutura, sem ver que o conceito se refere, na verdade, ao problema do Estado: o conceito de "sociedade civil" é o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria Marxista do Estado (COUTINHO, 1999, p. 122).

A partir do enriquecimento da teoria marxista, Gramsci motiva uma concretização dialética na questão de como a base econômica determina a superestrutura. Sendo assim, Gramsci não nega os princípios básicos do materialismo histórico, nem se contrapõe às formulações de Marx, mas "[...] as enriquece, amplia e concretiza, no quadro de uma aceitação plena do método do materialismo histórico (COUTINHO, 1999, p. 123).

Para que se possa compreender a ampliação do conceito de sociedade civil, dentro da teoria marxista clássica do Estado, é necessário retornar à descoberta realizada por Marx e Engels: "o caráter de classe de todo fenômeno estatal" (COUTINHO, 1999, p. 123). Essa descoberta trouxe, em oposição a Hegel, a dessacralização do Estado, mostrando que sua autonomia por si só se esvazia, pois este só existe enquanto existe a divisão de classes, decorrente das relações de produção. E, indo além, é necessário salientar que o papel do Estado é exatamente o de produzir essa divisão, para, assim, garantir os interesses da classe dirigente.

Marx e Engels, ao examinar a estrutura do Estado, citam como aspecto principal para a sua manutenção, a coerção e a violência, identificando-o como o conjunto dos seus aparelhos repressivos. Essa visão deu-se em função do momento histórico vivido por Marx e Engels, no qual o aspecto repressivo, ditatorial, era a principal arma da dominação de classe. Gramsci, porém, vivencia um momento histórico diferenciado, no qual já acontece uma intensificação dos processos de socialização da participação política, ocorrendo o surgimento de grandes sindicatos, partidos de massa etc. Surge, assim, uma nova esfera social, que possui, em seu interior, leis e funções autônomas.

Gramsci, ao analisar a doutrina de Hegel sobre as associações e os partidos, afirma que essa concepção é pouco clara, considerando-a vaga, estando situada entre o político e o econômico, de acordo com a experiência da época, que era muito restrita. Da mesma forma, afirma que as experiências históricas de Marx não podiam ser muito superiores às de Hegel. Então “o conceito de organização em Marx permanece ainda preso aos seguintes elementos: organizações profissionais, clubes jacobinos, conspirações secretas de pequenos grupos, organizações jornalísticas” (GRAMSCI, 1999, p. 119).

Dessa forma, o próprio Gramsci (1999) deixa claro que, devido ao momento histórico vivido por Marx, este não pôde perceber, de maneira plena, uma dimensão essencial das relações de poder de uma sociedade capitalista desenvolvida, que são os organismos de participação política, aos quais se adere voluntariamente, sendo, por esse motivo, considerados privados. A esses organismos, Gramsci se refere como "aparelhos privados de hegemonia" ou ainda, sociedade civil.

O grande enriquecimento da noção de Estado realizado por Gramsci está na descoberta dos "aparelhos privados de hegemonia". Em carta a Tatiana Schucht, Gramsci define sua concepção ampliada do Estado:

[...] eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular a um tipo de produção e à economia ou um dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira, exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (GRAMSCI, 1999, p. 224).

Analisando os registros expostos até o momento, tendo por base a visão ampliada de Estado, citada por Gramsci, pode reafirmar-se que o Estado, em sentido amplo, possui duas esferas: a sociedade política, que é também chamada por Gramsci de "Estado em sentido restrito" ou de Estado-coerção, e a sociedade civil.

Para Macciocchi (1980), a sociedade civil em Gramsci, enquanto "terreno" ou "lugar" da concretização da hegemonia dominante, cerca o homem de todos os lados, na família, na escola, na igreja, na justiça, na cultura e, até mesmo, no sindicato, sem dar trégua, como uma [...] prisão de mil janelas simboliza o reino duma hegemonia, cuja força reside menos na coerção, que no fato de que suas grades são tão mais eficazes quanto menos visíveis se tornam (MACCIOCCHI, 1980, p. 151).

A sociedade civil, como conjunto de organismos comumente ditos "privados", assume um papel de grande relevância, sendo responsável pela produção, difusão e reprodução das ideologias. A ideologia é definida por Gramsci (1995, p. 16) como sendo uma concepção de mundo, difundida em todas as camadas sociais, manifestada implicitamente na arte, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva, com o objetivo de garantir a hegemonia da classe dominante.

Dessa forma, cada indivíduo, ao identificar-se com uma concepção de mundo, vai manifestá-la em todas as suas atividades. Segundo Gramsci (1995), as ideologias não são abstrações, e sim se revelam reais, não podendo ser compreendidas como arbitrárias, visto que são fatos históricos reais e devem não só ser denunciados, mas também combatidos em sua natureza de instrumentos de domínio, por razões de luta política, isto é, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário da inversão da práxis. Nas mãos da classe dirigente, a ideologia funciona como instrumento de domínio, sendo também "lugar" de inversão da práxis, pois os homens, ao tomarem consciência da sua posição social e, conseqüentemente, de suas tarefas, no terreno das ideologias, percebem sua força e seu dever.

Fica clara, na visão gramsciana, a necessidade que sente cada grupo social fundamental, de elaborar uma ideologia original e difundi-la em todo o corpo social. A ideologia não é difundida de maneira homogênea, sendo mais elaborada nas camadas sociais dirigentes e mais fragmentada entre as culturas populares. Sendo assim, Gramsci distingue diversos graus qualitativos, de acordo com a camada social. A filosofia é tida como o estágio em que a concepção de mundo é mais elaborada, sendo considerada, como afirma Portelli, "a expressão cultural da classe fundamental" (PORTELLI, 1977, p. 24). É nela que se encontra o maior grau de coerência. Utilizando-se do rigor lógico e

do espírito sistemático, lança-se mão do conhecimento sobre a história do pensamento para explicar seu desenvolvimento, isto é, as causas e consequências de sua evolução.

A filosofia é considerada a referência de qualquer sistema ideológico. Em razão do seu vínculo com a classe dirigente, influencia praticamente as normas de vida de todas as camadas sociais. No seio do bloco ideológico, o papel essencial da filosofia é representado pela influência que exerce sobre as concepções de mundo difundidas no interior das classes auxiliares e subalternas: o senso comum.

O senso comum aparece como o "folclore da filosofia" (GRAMSCI, 1995, p. 143), caracterizado pela "mistura" de diversas ideologias tradicionais e da ideologia da classe dirigente. Situa-se entre a filosofia, que lhe fornece elementos de bom senso, e o folclore, que realiza a sedimentação ideológica.

O senso comum é a visão de mundo mais evidenciada entre as classes subalternas, este traz, em si, representações de mundo desagregadas, resultado da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores. Gramsci refere-se ao senso comum, afirmando que ele "é a filosofia dos não-filósofos, isto é, a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários meios sociais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio" (GRAMSCI, 1995, p. 143). Esses meios sociais acabam por limitar o pensamento original das massas negativamente, "[...] agindo como fermento vital de transformação íntima do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, com relação ao mundo e à vida" (GRAMSCI, 1995, p. 144).

As classes subalternas não possuem uma consciência pura, e sim, uma não-consciência, que é reflexo deformado da filosofia elaborada pelas classes dirigentes. Utilizam acriticamente os elementos que o ambiente cultural impõe, reproduzindo a sua submissão, tanto em nível ideológico, quanto político.

Faz-se necessário ressaltar que o senso comum é uma realidade evolutiva e, como tal, torna-se diferenciado em si mesmo, ou seja, não existe apenas um senso comum, e sim uma pluralidade. E cada grupo social organiza seu "senso comum" e seu "bom senso" os quais podem ser compreendidos como a concepção da vida e do homem mais difundida. "O senso comum não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas que penetraram no costume" (GRAMSCI, 1978, p. 178).

Até o presente momento, falou-se em ideologia: "concepção de mundo" espalhada por toda a sociedade. É preciso, pois, compreender como a classe dirigente difunde essa ideologia. Aos meios responsáveis pela difusão e universalização da ideologia, Gramsci chama de "estrutura ideológica". No decorrer de sua obra, ele destaca três instituições que, fazendo parte da "estrutura ideológica", são veículos de difusão da ideologia: a Igreja, que, em outras épocas, teve quase o monopólio do bloco histórico e, hoje, ainda conserva uma boa parte desse domínio pela sua presença ramificada em toda sociedade; a escola, que, independentemente de estar vinculada ao Estado ou à iniciativa privada, forma o segundo conjunto da sociedade civil, como instituição a qual atinge quase a totalidade das crianças e jovens, transmitindo-lhes uma determinada concepção de mundo; a imprensa e os meios de comunicação de massa, não menos importantes, que, na visão de Gramsci, constituem a mais dinâmica instituição da sociedade civil. Agregam-se a elas, na contemporaneidade, as redes sociais que, em largo espectro, penetram no cotidiano de grande parte da humanidade.

Mediante essa dinâmica existente entre a ideologia e as instituições, que são veículos daquela, acontece à direção e a dominação de toda a sociedade pela classe hegemônica. A direção ideológica torna-se base de sustentação para a legitimação do *status quo*, passando os grupos subalternos a aceitar e legitimar a concepção de mundo da classe dirigente.

A esfera civil e a esfera política, como exposto anteriormente, exercem funções diferentes na organização da vida social, na articulação e reprodução das relações de poder. A sociedade civil, mesmo desempenhando papel preponderante, pois engloba o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, necessita da sociedade política, a fim de conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe fundamental.

Definida por Gramsci como a outra esfera da superestrutura, a sociedade política desempenha papel secundário junto ao sistema hegemônico, sendo responsável pelo exercício da coerção, da manutenção da ordem através da força militar e jurídica.

A coerção é utilizada de duas maneiras: a primeira é a habitual, que, lançando mão da coerção "legal", mantém a dominação dos grupos subalternos que entram em contradição com a classe dirigente; a segunda está relacionada ao período de crise, em que a classe dominante perde o controle da sociedade civil e apóia-se na força da sociedade política, a fim de manter a dominação.

A separação das duas esferas da superestrutura – sociedade civil e sociedade política – tem apenas uma conotação teórica. Na realidade, consenso e coerção fazem parte de uma unidade dialética, isto é, ocorre na sociedade uma alternância entre consenso e coerção.

Por um lado, seria ingênuo pensar que um sistema social consiga a adesão espontânea de todos os grupos sociais, podendo a hegemonia manter-se apenas pela sociedade civil. Por outro lado, é notório que um Estado não pode ser mantido pela coerção durante todo o tempo; esta é provisória e é acionada nos momentos em que vem a faltar o consenso, ou em momentos excepcionais, nos quais as classes subalternas acirram a luta contra a classe hegemônica. Percebe-se, assim, que as duas esferas da superestrutura se completam na efetivação da hegemonia. Porém, é importante salientar que, na visão de Gramsci, o modo normal de direção do bloco histórico é a primazia da sociedade civil.

Gramsci (1995) analisa a evolução do bloco histórico, tendo por base o grau de primazia da sociedade civil no seio da superestrutura, isto é, pelo grau de sua hegemonia. Quanto mais a classe dirigente for capaz de manter-se pelo consenso, mais coeso e evoluído se mostra o bloco histórico. Por outro lado, quanto menos expressão tiver a sociedade civil em favor da sociedade política, mais enfraquecido torna-se o bloco histórico. E o enfraquecimento do bloco histórico pode alcançar dimensões que só permitirão sua manutenção pela coerção (ditadura). Tem-se claro que, em qualquer forma de Estado, existem as duas esferas; porém, o fato de um Estado ser mais hegemônico-consensual, ou mais ditatorial, depende da predominância e autonomia de uma das esferas sobre a outra.

3.3 A contra-hegemonia em Gramsci

Até o presente momento, analisou-se o pensamento gramsciano em relação à estrutura do Estado e o modo como a classe dominante, por meio de tal estrutura, mantém-se como classe hegemônica. No entanto, sabe-se que a intenção do pensador italiano não era simplesmente compreender como essa estrutura se estabelece. Ele vai além e se identifica com Marx, quando afirma: "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 128). É nesse sentido que Gramsci desenvolve seu pensamento: muito mais que

o estudo das formas de manutenção, conservação ou reprodução do poder da classe dominante, estava preocupado em, mediante a interpretação da hegemonia existente, descobrir caminhos para transformar a sociedade capitalista, isto é, elaborar conceitos que orientassem as classes subalternas rumo à tomada de poder, na realização da contra-hegemonia, também chamada de hegemonia do proletariado.

Nessa linha de pensamento, Gramsci acredita que é por meio da revolução intelectual e moral que o homem é conquistado para uma linha política, isto é, para um comportamento prático. Desenvolve seu pensamento revolucionário, tendo, na identificação entre teoria e prática, um dos seus pontos fortes. Em resposta aos filósofos marxistas os quais vêm, na filosofia, o concentrado teórico da política, ele escreve:

Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático disponível para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária, ou que a teoria é realista e racional (GRAMSCI, 1995, p. 51-52).

A filosofia da práxis é o ponto-chave do movimento revolucionário proposto por Gramsci a favor da classe operária. É a partir dessa filosofia, que tem como essência elevar a cultura das massas, fazendo com que estas alcancem uma concepção superior de vida, que será possível alcançar a hegemonia do proletariado.

O conceito de hegemonia, para Gramsci, pode ser visto sob os mais diversos ângulos, ao referir-se a diferentes conquistas de poder em distintos momentos históricos. Entre essas conquistas, está a do novo Estado Proletário, na qual a hegemonia prepara as condições que determinarão o desaparecimento do Estado e o surgimento da “sociedade regulada”.

Fixando o olhar no surgimento de uma sociedade regulada, é necessário compreender como a hegemonia do proletariado se instala no seio da sociedade civil. Para tal, não se pode deixar de focar a problemática da "vontade", que faz parte das reflexões gramscianas e, estando presente em todas as fases de seu pensamento, desempenha papel importante na evolução de sua teoria.

Numa fase mais inicial de suas reflexões, a "vontade" aparece com traços marcantes de idealismo, sendo colocada radicalmente, em detrimento das determinações objetivas.

Gramsci, em seu texto de 1918, defende a revolução bolchevique, expressando do seguinte modo seu pensamento em relação à "vontade":

O máximo fator da história não são os fatores econômicos, brutos, mas o homem, a sociedade dos homens, que se aproximam uns dos outros, entendem-se entre si, desenvolvem através desses contatos (civilizações) uma vontade social, coletiva, e compreendem os fatos econômicos, e os julgam, e os adequam à vontade deles, até que essa se torne o motor da economia, a plasmadora da realidade objetiva, a qual vive, e se move, e adquire caráter de matéria telúrica em ebulição, que pode ser dirigida para onde a vontade quiser" (GRAMSCI apud COUTINHO, 1999, p. 245).

Gramsci, nesse primeiro momento, deixa claro que a vontade coletiva tudo pode, sendo capaz de dominar, inclusive, a economia.

Mais maduro, em suas reflexões nos Cadernos, mesmo atribuindo grande importância à questão da vontade, assume uma postura menos radical, mais mediatizada. Então, situa a vontade como sendo momento constitutivo da filosofia da práxis, atuando como consciência operosa da necessidade política.

Para escapar ao solipsismo - e ao mesmo tempo, às concepções mecanicistas que estão implícitas na concepção do pensamento como atividade receptiva e ordenada - deve-se colocar o problema de uma maneira historicista e, simultaneamente, colocar na base da filosofia a "vontade" (em última instância, a atividade prática ou política), mas uma vontade racional, não-arbitrária, que se realiza à medida que corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento da sua atuação progressiva" (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Embasado em Hegel, o pensador italiano acredita que as vontades se determinam já no nível dos interesses materiais ou econômicos, dando origem a um processo de "associacionismo", que leva à formação de sujeitos coletivos, definidos como "aparelhos de hegemonia". Esses sujeitos coletivos são movidos por uma vontade

que ultrapassa os interesses econômicos corporativos, dando lugar a uma consciência ético-política.

A partir do momento em que define como consensual a adesão aos aparelhos de hegemonia, Gramsci está introduzindo uma dimensão contratual no Estado. Dessa forma, amplia o conceito marxista de Estado: enquanto, para Marx e Engels, o Estado é essencialmente coerção, a serviço da classe economicamente dominante, para Gramsci, adquire uma conotação diferente, isto é, uma nova dimensão: a do consenso ou da legitimidade.

Assim, o Estado é fruto de um contrato entre governantes e governados, o que caracteriza a criação de um pacto. Essa dimensão contratual é expressa por Gramsci no conceito de hegemonia. A hegemonia seria o "momento do consenso".

O Estado é formado, por um lado, pela hegemonia/direção/consenso, que seria a sociedade civil, ou seja, os aparelhos privados de hegemonia; e, por outro, pela dominação/ditadura/coerção, que se refere ao Estado em sentido restrito, ou seja, os aparelhos burocráticos e repressivos.

O conceito de hegemonia, em Gramsci, implica um contrato feito na esfera da sociedade civil, o qual dá origem a sujeitos coletivos (sindicatos, partidos, movimentos sociais etc.), isto é, a esfera privada. Por outro lado, faz-se necessária a efetivação de contratos entre governantes e governados, os quais possuem características coercitivas:

Governar com o consentimento dos governados, mas com o consentimento organizado, não genérico e vago, tal qual se afirma no instante das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso, utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa particular da classe dirigente (GRAMSCI, 1995, p.45).

É com base nessa ideia que o pensador italiano propõe a “sociedade regulada”, na qual a superação dos antagonismos de classe tornaria finalmente exequível à gestão de um espaço público fundado no diálogo e no consenso dos “indivíduos sociais” (COUTINHO, 1999, p. 252).

A “sociedade regulada”, expressão utilizada por Gramsci para designar o socialismo, tem como base não o fortalecimento do Estado, mas a ampliação da sociedade civil. Isso se dá através de uma adesão, cada vez maior, às instituições da sociedade civil, intitulada "aparelhos privados de hegemonia", em detrimento dos

aparelhos estatais, que impõem suas decisões de maneira coercitiva, de cima para baixo. É, na verdade, a absorção da sociedade política (coerção) pela sociedade civil (consenso).

Segundo Gramsci (1991): “[...] o elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento à medida que se afirmam elementos cada vez mais numerosos de sociedade regulada (ou Estado-ético, ou sociedade civil)” (GRAMSCI, 1991, p. 149).

Nessa perspectiva, a sociedade regulada pode ser percebida como o fim da alienação dos homens em relação a suas potencialidades e possibilidades. “Com a superação da alienação, abre-se a possibilidade de que os homens construam autonomamente a sua própria história e controlem coletivamente as suas relações sociais, o que para Marx significa o fim da "pré-história”” (GRAMSCI, 1991, p. 149).

Para o autor, a sociedade regulada representa o “início de uma era de liberdade orgânica” (GRAMSCI, 2000a, p. 245), estando, para ele, desvinculada da concepção liberal de liberdade, sendo, na verdade, uma liberdade democrática, que se legitima na construção autônoma e coletiva das normas e regras que regem o espaço público da vida social.

Essa sociedade regulada é vista como uma construção progressiva na qual, por meio dos processos de luta, o consenso ganha espaço em detrimento da coerção, levando a uma sociedade em que os homens possam de modo consensual, regular suas interações sociais. Tem-se claro que a plenitude da sociedade regulada só se consolidará com a superação de uma sociedade dividida em classes antagônicas. No entanto como a sua estratégia revolucionária é a guerra de posições, a qual é progressiva, pode-se afirmar que o alargamento das esferas consensuais já tem possibilidade de ir ocupando seus espaços, caminhando, assim, para a construção de uma nova hegemonia.

Para que se consiga alcançar uma nova hegemonia, é imprescindível que o proletariado abandone a mentalidade corporativista, que deixe de defender apenas seus interesses imediatos, reconhecendo-se como classe nacional que assume, como suas, as reivindicações das camadas trabalhadoras. Faz-se necessário, por essa razão, compreender o papel da hegemonia em definir as características específicas de uma condição histórica, tornando-se protagonista das reivindicações e soluções de outros ensaios sociais, ao unir em torno de si, esses estratos, por meio de uma aliança na luta contra o capitalismo.

A partir do exposto, isto é, da visão ampliada da organização da realidade, ratifica-se a necessidade percebida por Gramsci de colocar em xeque a eficiência da “guerra de movimento”, se, em contextos anteriores, foi adequada, na realidade em questão não é capaz de cumprir seu papel. Como explicitado, esse posicionamento impulsiona o pensador sardo a buscar uma estratégia capaz de atacar os efeitos produzidos por todas as dimensões presentes na organização da realidade. Como resposta a essa necessidade, Gramsci define como estratégia a “guerra de posições”. Todavia reitera-se que a proposição de estratégias diferentes não caracteriza uma divergência e oposição em que Marx, Engels estariam de um lado e Gramsci de outro. Essa e outras divergências são frutos dos diferentes momentos históricos vivenciados por eles. A realidade concreta analisada por Gramsci possuía novos contornos em virtude da consolidação da hegemonia capitalista. Porém, os pressupostos fundantes do marxismo são observados por Gramsci em suas elaborações. O que se pode afirmar é que, sendo a sociedade uma constituição histórica e, portanto, dinâmica, Gramsci, a partir dos pressupostos do marxismo originário, dá continuidade ao trabalho de Marx. Dessa forma, a passagem da estratégia de “guerra de movimento” para a estratégia de “guerra de posições” efetiva-se por uma exigência da realidade concreta em questão. Gramsci expressa esta idéia ao sustentar que

[...] no período posterior a 1870, em virtude da expansão colonial européia, todos estes elementos se modificaram, as relações de organização interna e internacionais do Estado tornaram-se mais complexas e maciças, e a fórmula jacobina revolucionária da “revolução permanente” é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posições, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente em tempo de paz. Na estrutura de massa das democracias modernas, tanto as organizações estatais como o complexo de associações da vida civil constituem para da arte política o mesmo que as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de guerra de posições: elas fazem com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra (Gramsci, 1980, p. 92).

Tem-se claro, então, que, na perspectiva gramsciana, a revolução do proletariado está para além do embate na dimensão da produção material, sendo necessário o embate no campo ideológico e cultural. Por conseqüência, a revolução do proletariado passa obrigatoriamente pela exigência de “[...] elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e produção [...]” (GRAMSCI, 1980, p. 382).

3.4 A epistemologia gramsciana: uma dimensão ético-política

A revolução do proletariado por meio da “guerra de posições” requer do homem uma postura crítica e criativa frente ao mundo do qual faz parte, sendo capaz de perceber-se como sujeito ativo capacitado a escolhas e decisões.

A elaboração desse novo “tipo humano” defendido por Gramsci tem como condição indispensável uma relação dialética entre práticas sociais e conhecimento, haja vista que, em sua percepção entre conhecimento e política, existe uma relação determinante para a consolidação da hegemonia. Nesta abordagem, a epistemologia passa a ser elemento central na constituição das relações de poder, desempenhando papel de destaque na estratégia contra-hegemônica gramsciana, posto que, por meio do conhecimento torna-se possível compreender qual é a concepção de mundo que sustenta a vida dos diferentes grupos sociais e como essa concepção é elaborada e difundida, tornando-se uma concepção hegemônica. O papel político da epistemologia é condição prévia para a efetivação de seu compromisso maior: elaborar ações que promovam o rompimento dessa visão de mundo fragmentada e acrítica das classes subalternas, objetivando a construção de uma reforma intelectual e moral de modo a tornar a classe subalterna uma “classe para si”.

Na concepção de Gramsci, o conhecimento passa a ser arma fundamental para garantir o êxito da contra-hegemonia, porém para que isso se efetive, faz-se necessário perceber as dimensões: científica, política e pedagógica que tem de assumir o conhecimento, isto é, o conhecimento deve alavancar novas ações que venham a contribuir para modificar o amoldamento das relações sociais do bloco histórico vigente. Pode-se dizer, então, que a epistemologia estabelece uma relação de unidade dialética com a política, o que permite compreender a indissociável relação entre conhecimento e realidade concreta. O conhecimento necessita ser construído a partir da realidade e, sobretudo com o propósito de nela efetivar modificações que venham a qualificar as classes subalternas.

Tal proposição de Gramsci (1995) pode ser explicitamente percebida quando o autor afirma que, para se criar uma nova cultura não basta descobertas individuais, mas é indispensável socializar, de maneira crítica, as verdades já descobertas, criticamente transformando-as “[...] em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1995, p. 13-14). Propiciar a construção de um pensar coerente e crítico “[...] é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de “um gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1995, p. 13-14).

A epistemologia gramsciana é fundamentalmente propositiva. Não se limita à compreensão e formulação de conceitos que explicitem quem é o homem, como a

sociedade se estrutura, qual o papel desempenhado pela natureza no contexto socioeconômico. Tem como intencionalidade propor possibilidades de transformações para o homem, para a sociedade e para a forma como a natureza é percebida no contexto sócio-econômico, buscando o romper com a passividade que envolve as classes subalternas.

Diante do exposto, é notório o caráter decisivo que as diferentes visões de mundo assumem frente às proposições dos indivíduos e, conseqüentemente, às ações destes em sua vida cotidiana, sendo, assim, um fator determinante dos contornos da constituição econômica e social. Partindo desta premissa, Gramsci ressalta a importância que o senso comum e a filosofia desempenham, enquanto concepções de mundo, em sua estratégia de transformação social. A relação dialética que se estabelece entre tais concepções acaba por modular e sedimentar os modelos civilizatórios. Isso porque, a despeito do entendimento da existência de uma multiplicidade de visões de mundo, acontece a formação de grupos que, pela similaridade de suas visões, pensam e agem a partir das mesmas premissas, estabelecendo nesse grupo um senso comum que faz consolidar uma unidade ideológica. Logo, na perspectiva gramsciana, o senso comum adquire uma conotação mais complexa que a habitualmente utilizada, vinculando-se diretamente à teoria do conhecimento. O senso comum passa a assumir um papel ético-político, tendo em vista que garante uma padronização no modo de pensar e agir dos grupos sociais. Tal padronização proporciona um modo passivo de ser e estar no mundo, conduzindo suas ações a partir de concepções que lhes foram forjadas pelo ambiente exterior, assumindo, como suas, as concepções que lhes foram impostas. Tal engendramento resulta na naturalização das condições produzidas pelas determinações inerentes ao modelo civilizatório, no qual a condição de submissão e expropriação encontra-se presente.

Torna-se importante ressaltar que a estratégia de superação do senso comum não busca negar a concepção de mundo existente, e sim analisá-la, criticá-la, retirando o que há de coerente, transformando-a em uma concepção mais homogênea. Trata-se de trabalhar o bom senso – núcleo sadio do senso comum –, procurando desenvolvê-lo e transformá-lo em consciência de classe, construindo, então, uma visão de mundo que seja elaborada a partir de seus interesses. “Tornam-se evidentes, assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada filosofia "científica" e a filosofia "vulgar" e popular, que é apenas um conjunto desagregado de idéias e de opiniões” (Gramsci, p. 1995: 16).

Esse autor registra que o núcleo de bom senso, que existe no interior do senso comum, deve ser trabalhado para levar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade, e isso se dá através da filosofia da práxis. A filosofia da práxis é vista 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, p.1995: 18). Neste sentido, o autor não concebe manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum. Ao contrário, tem como objetivo conduzi-los a uma concepção de vida superior. Para tal, acredita ser necessária a realização de um contrato entre os intelectuais e os “simplórios”, a fim de dar vida a um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível o progresso intelectual de massa.

Por meio da filosofia da práxis, as classes subalternas realizam um processo de tomada de consciência, chegando a uma elaboração superior da própria consciência do real. Essa autoconsciência é ponto fundamental para o processo de transformação social, visto que o homem ativo, de massa, atua de forma prática, porém não tem consciência teórica de sua ação, podendo, inclusive, sua consciência estar historicamente em contradição com seu agir:

É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconseqüente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (Gramsci, 1995, p. 20-21).

A consciência de fazer parte de uma ou outra força hegemônica é o ponto de partida para a autoconsciência, na qual teoria e prática se unem, a fim de alcançar uma concepção de mundo coerente e unitária. Porém, é relevante ressaltar que a construção dessa concepção de mundo não é um movimento espontâneo. Isso porque a dinâmica que envolve sua sedimentação é cuidadosamente arranjada pelo bloco hegemônico, a fim de boicotar possíveis tentativas de superação. Para tanto, os intelectuais organicamente vinculados à classe subalterna desempenham papel fundamental. Eles devem proporcionar condições para que o proletariado possa construir seus valores, desejos e comportamentos a partir da sua realidade concreta, tanto econômica quanto social, tendo presentes as suas necessidades e interesses. Aos intelectuais cabe a tarefa de levar às classes subalternas a filosofia da práxis, através de uma reflexão que obrigatoriamente se dá no núcleo de bom senso, a partir da prática cotidiana das massas

e de sua experiência na luta política, isto é, o desenvolvimento da autoconsciência, visto que:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se "distingue" e não se torna independente "por si", sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas "especializadas" na elaboração conceitual e filosófica (Gramsci, 1995, p. 21).

Sendo assim, os intelectuais difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas, trabalhando para elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas sob os dirigentes e organizadores das classes subalternas, a fim de que esses alcancem a hegemonia do proletariado.

Segundo Gramsci,

[...] o intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe" (Piotte apud Mochcovitch, 1992, p. 18).

O papel dos intelectuais está alicerçado em um trabalho epistemológico, no qual se torna necessário ter, no conhecimento, um aliado que permita ao indivíduo ter uma percepção de si a partir do papel que realmente desempenha como membro de uma determinada classe. Assim será capaz de construir criticamente uma concepção de mundo que seja coerente com suas necessidades e interesses, ao invés de captar para si uma visão de outrem que lhe aprisiona em um mundo de ilusões.

Nessa estratégia contra-hegemônica, o conhecimento assume papel ético-político a educação torna-se de vital importância, pois é espaço onde podem ser desenvolvidas novas percepções de mundo capazes de possibilitar a construção de um novo modelo civilizatório. No entanto, é oportuno frisar que não se trata de qualquer projeto de educação. A educação pode ter seu papel ético-político comprometido com a manutenção de um determinado bloco histórico, como pode, também, estar a serviço da transformação social, destaca-se assim a não neutralidade da educação.

Após essa breve leitura do pensamento de Gramsci, faz-se necessário aprofundar o tema dos intelectuais por ele trabalhado.

3.5 Os intelectuais: agentes da superestrutura

No item anterior, foi apresentado um breve panorama do pensamento político gramsciano, no qual se enfatizou a política como construção da hegemonia, sendo esta uma das grandes contribuições do pensador sardo à nossa época. Em meio à "teoria de Estado", elaborada por Gramsci, surge, com grande importância, o tema dos intelectuais, vistos como "os funcionários do consenso".

Segundo Giuseppe Staccone (1993),

[...] as teorias gramscianas da *sociedade civil* e da *ideologia* têm a sua chave de abóbada na teoria dos intelectuais e de suas funções. Sem uma compreensão específica das funções teórico-práticas dos intelectuais, a teoria gramsciana da ampliação do Estado, como também da *hegemonia*, perderia sentido e consistência. Chegamos, portanto, à análise de uma das temáticas centrais da reflexão filosófico-política gramsciana (STACCONI, 1993, p. 83).

Tendo por pensamento essa afirmação de Staccone, juntamente com o fato de se ter, na categoria "intelectual", o foco deste estudo, percebe-se a necessidade de abordá-lo de maneira mais específica, de modo a compreender o próprio papel do professor como intelectual.

A teoria de Gramsci sobre os intelectuais origina-se nas transformações ocorridas no período de 1919 a 1926, na tentativa de elaborar a teoria da revolução proletária, após a Revolução de Outubro, tendo em vista a derrota do movimento operário na Europa e toda a reorganização geral do capitalismo. Essa temática não foi apenas uma questão acadêmica, e sim uma reflexão que se deu a partir de um momento histórico concreto.

Em primeiro lugar, faz-se necessário definir quem é intelectual na visão gramsciana:

Quais são os limites "máximos" da acepção de "intelectual"? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de

modo essencial, dos outros agrupamentos sociais? O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais (GRAMSCI, 1978, p. 06-07).

Gramsci não identifica o intelectual pelas condições intrínsecas da intelectualidade, e sim pela identificação funcional dos intelectuais, isto é, pela função que exercem na sociedade. Dessa forma, "todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 1978, p. 07). O autor defende que todo ser humano, mesmo realizando a atividade mais singela, não deixa de ser um intelectual, pois, em toda atividade, sempre "existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora" (GRAMSCI, 1978, p. 07). O pensador sardo (1978) afirma ainda que, mesmo desenvolvendo, em seu trabalho, atividades predominantemente manuais, o homem desenvolve, em outros espaços que não o profissional, uma atividade intelectual, isto é, pode ser considerado um "filósofo", o qual participa de uma concepção de mundo, contribuindo para a manutenção ou modificação de uma determinada visão de mundo.

Entretanto, mesmo que, para ele, não existam os não-intelectuais, Gramsci (1978) entende como intelectual aquele que exerce a sua intelectualidade, com prioridade no leque das funções sociais ou, até mesmo, como profissão. Isso não significa que, para o autor, apenas os grandes intelectuais sejam vistos como intelectuais. Ele amplia esse conceito à medida que define o intelectual pela capacidade de organizar o tecido social. O intelectual deve possuir uma capacidade técnica que não se limite a esfera de sua atividade profissional, tendo, assim, compreensão dos processos e dinâmicas que envolvem a produção.

Faz-se necessário, portanto, perceber a importante função que os intelectuais exercem na sociedade. Considerados como os funcionários da superestrutura, desempenham papel fundamental no seio do bloco histórico.

Para que haja a formação e manutenção do bloco histórico, é preciso existir um vínculo orgânico que una estrutura e superestrutura e, no seio da superestrutura, que una sociedade civil e política. Conforme a predominância de um ou outro momento superestrutural, o bloco histórico traduz-se, na prática, por um sistema hegemônico ou ditatorial. Nesse sentido é que se dá a função dos intelectuais, pois, como agentes da superestrutura, mantêm coeso o bloco histórico, consolidando a hegemonia da classe

dominante, que, sem sua presença, não poderia ser dirigente: seria apenas dominante e opressiva, visto que o consenso necessário para exercer o poder é, por meio deles, alcançado.

Os intelectuais, enquanto persuasores da classe dominante, formando uma camada social diferenciada, ligada à estrutura – as classes fundamentais no domínio econômico – e encarregada de elaborar e gerir a superestrutura que dará a essa classe homogeneidade e direção do bloco histórico, exercem funções de consenso e, quando este falha, de coerção, buscando "convencer" as classes subalternas de que a hegemonia vigente é a melhor.

Dessa forma, é atribuída ao intelectual uma dupla função: por um lado, busca o consenso mediante a transmissão dos valores da classe dominante às classes subalternas, como sendo valores verdadeiros a serem seguidos; de outro lado, exerce a função coercitiva através do aparato administrativo, político, judicial e militar.

Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto), da confiança que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1978, p.1).

É relevante frisar que os intelectuais não formam uma classe independente, mas vinculam-se diretamente a um grupo social. Esse vínculo está essencialmente relacionado com a atividade que exercem no seio da superestrutura, para tornar essa classe hegemônica e homogênea. Assim, cada grupo social, dentro de sua função no mundo da produção, origina organicamente diferentes camadas de intelectuais que terão por função dar homogeneidade e consciência à classe a qual são organicamente vinculados em todas as dimensões da sociedade: econômica, social e política. Logo “[...] 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” (GRAMSCI, 1978, p. 03-04).

Percebe-se, então, que o intelectual não se justapõe a uma determinada classe; a classe é que cria os seus intelectuais de acordo com suas necessidades, ou seja, a sociedade se defronta com situações e realidades que exigem o desempenho de

determinadas atividades intelectuais. Sendo assim, além dos intelectuais que produzem ideologia, são criados intelectuais os quais Gramsci chamou de "intelectuais modernos" (GRAMSCI, 1999, p. 22), que abrangem os técnicos, empresários, engenheiros, economistas e profissionais das demais funções ligadas ao desenvolvimento das forças produtivas. São, portanto, os organizadores da função econômica da classe a que estão ligados organicamente.

Além de organizadores da função econômica, os intelectuais, como agentes produzidos por um grupo social, desempenham a função de intermediação, ou seja, tendo como "instrumento de trabalho" a ideologia eles agem para obter consenso ou para criar resistência às instâncias do bloco histórico. Gramsci (1978) considera os intelectuais como "funcionários das superestruturas". Estes atuam na sociedade civil e na sociedade política em níveis distintos. Na sociedade civil elaboram a ideologia da classe dominante, a fim de dar-lhe consciência de seu papel. Desse modo, transformam-na em "concepção de mundo" que impregna todo o corpo social ou, no nível da difusão ideológica, no qual os intelectuais são os encarregados de construir e manter a "estrutura ideológica" da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão. Como agentes da sociedade política, os intelectuais são igualmente encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada.

O fato de os intelectuais atuarem tanto na elaboração da ideologia, quanto na difusão desta, evidencia a existência de uma hierarquia entre eles, de acordo com o valor qualitativo da função que exercem na sociedade. São distribuídos em uma escala hierárquica, em cuja cúpula predomina os grandes intelectuais, isto é, os "criadores" da concepção de mundo e de seus diversos ramos: ciência, filosofia etc. e, no escalão inferior, estão os intelectuais subalternos, aqueles que estão encarregados de gestar e organizar a ideologia, a fim de repassá-la em toda a estrutura, no sentido de persuadir o grupo opositor de que aquela é a melhor maneira de conceber a vida em sociedade.

Também, o fato de o intelectual exercer o papel de construtor (elaborador, criador), organizador e persuasor de uma hegemonia não acontece de forma democrática. Esse processo acontece de acordo com as características da evolução histórica, expressas pelo grupo social que está no poder, no qual, de acordo com interesses, formam-se determinadas categorias especializadas para o exercício da função intelectual, em conexões com os grupos sociais que detêm maior importância e que se encontram em sintonia com a classe dominante e dirigente.

Nos Cadernos do Cárcere, onde é ampliada a discussão sobre os intelectuais, o pensador sardo traz uma evidência importante, que merece atenção: a diferença entre intelectual orgânico e intelectual tradicional. Partindo da relação indicada por Marx entre estrutura e superestrutura – na qual as classes sociais nascem e se estabelecem no terreno da produção econômica e dão origem a grupos de intelectuais que se vinculam desde a economia até outros aspectos da vida social e estatal – Gramsci percebe que, pelo desenvolvimento do capitalismo, cria-se um novo bloco histórico que dará origem a uma nova camada de intelectuais ligada principalmente à classe dominante fundamental. A esses intelectuais, ele chama de "orgânicos". Os intelectuais que sobreviveram ao desaparecimento do modo de produção anterior e que não se acham ligados "organicamente" a nenhuma das classes fundamentais, ele denomina de "tradicionais" (GRAMSCI, 1999, p. 17). Tais intelectuais devem ser absorvidos ou suprimidos pela classe fundamental, a fim de que esta estabeleça sua hegemonia.

A absorção dos intelectuais tradicionais não-organizados ocorre facilmente, visto que as elites da nova classe dirigente exercem espontaneamente uma forte atração sobre os intelectuais de todos os níveis que se encontram no Estado "molecular", devido às necessidades da instrução e administração. Esses intelectuais isolados são essencialmente os intelectuais rurais, "vinculados à massa social do campo e pequena-burguesia de cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaboradas e postas em movimento pelo sistema capitalista" (GRAMSCI, 1999, p. 23).

A classe dirigente terá como objetivo absorver esses intelectuais tradicionais que permaneceram como intelectuais orgânicos, a fim de que eles, com sua influência sobre os grupos sociais aos quais estão vinculados, facilitem sua hegemonia. Existem, pois, entre os intelectuais tradicionais, aqueles que formam camadas homogêneas, organizadas, cuja absorção é mais difícil. Entre eles está o clero, com o qual a burguesia disputou fortemente o controle da sociedade civil.

Cada grupo social "essencial", contudo, surgido na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou-se pelo menos na história que se desenrolou até os nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, com representantes de uma continuidade histórica que não fora 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 (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 05).

Segundo Gramsci (1978), os intelectuais tradicionais definem-se e agem como autônomos. Isso ocorre em virtude de terem perdido a base social à qual estavam organicamente vinculados, mas, ao mesmo tempo, encontram-se fortemente organizados, formando uma casta.

A autonomia com a qual se definem os intelectuais tradicionais pode ocasionar problemas sérios quando são absorvidos pelos intelectuais orgânicos, visto que essa autonomia, ao afirmar-se ideologicamente, faz com que os "novos intelectuais" estejam ainda vinculados ao antigo sistema hegemônico que continua dirigindo a sociedade civil e tenta manter-se, assumindo a direção ideológica da nova classe fundamental.

Todo novo organismo histórico (tipo de sociedade) cria uma nova supra-estrutura, cujos representantes especializados e porta-vozes (os intelectuais), só podem ser concebidos como "novos" intelectuais, surgidos da nova situação, e não como continuação da intelectualidade precedente (GRAMSCI, 1995, p. 177).

É fundamental que haja a cisão entre o velho e o novo, dando origem a uma nova consciência de si e de suas relações sociais. Se essa nova consciência não ocorre, pode-se dizer que o "novo" não nasceu: "[...] é o mesmo que dizer que a nova situação histórica ainda não atingiu o grau de desenvolvimento necessário para ter a capacidade de criar novas supra-estruturas, mas vive ainda no invólucro carcomido da velha história" (GRAMSCI, 1995, p. 177-178).

Ainda, em referência à questão da diferenciação entre o intelectual orgânico e o intelectual tradicional na visão gramsciana, compete ressaltar que equivocadamente muitas vezes, o intelectual orgânico é concebido como o intelectual proletário revolucionário e, da mesma forma, o intelectual tradicional é visto como intelectual conservador. O intelectual orgânico tanto pode ser proletário quanto pode ser burguês. O que determina sua organicidade é o fato de ser elaborado por uma determinada classe no seu desenvolvimento. Em relação ao intelectual tradicional não está ligado necessariamente a uma classe social, podendo ser conservador ou revolucionário.

Portanto, pode-se perceber que os intelectuais, tanto os tradicionais como os orgânicos, desempenham certas funções na teoria gramsciana, enquanto categoria social de conservação ou de transformação da ordem vigente, podendo agir tanto para a transformação da sociedade quanto para a sua reprodução.

Gramsci, apoiado em um diagnóstico das funções e dos lugares ocupados pelos intelectuais para preservar o *status quo*, pôde elaborar uma teoria da transformação social que tem, nos intelectuais, um de seus elementos centrais. Acredita que o proletariado pode produzir os seus intelectuais, que contribuirão para a construção da contra-hegemonia, visto que, pelo importante lugar que ocupa no modo de produção capitalista, pode almejar a direção da sociedade. Para tanto, utiliza-se do partido político, da escola que cria e de outros meios que encontra, para difundir e educar seus militantes.

A fim de viabilizar o processo de transformação social, o intelectual precisa fazer acontecer, no seio da classe a que está vinculado organicamente, uma tomada de consciência dos seus interesses, auxiliando na formação de uma concepção de mundo mais homogênea e autônoma. Como abordado anteriormente, as classes subalternas possuem uma concepção de mundo permeada pela ideologia de outras classes sociais, não conseguindo ter clareza do papel que desempenham, e, dessa forma, não constroem um projeto de classe que seja verdadeiramente seu.

Na verdade, as classes subalternas possuem uma "concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais" (GRAMSCI, 1995, p. 143), o que Gramsci chamou de senso comum, conforme mencionado anteriormente neste trabalho.

As representações do mundo que esse senso comum permite, na visão desse autor, são sempre ocasionais e desagregadas: resultado, em grande parte, da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores. São formas de um conformismo imposto pelo ambiente exterior, ou seja, pela ideologia dominante.

Constata-se, assim, que o senso comum se caracteriza pela adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional a princípios e preceitos não-científicos, funcionando no plano da crença e da fé.

É nesse sentido que Gramsci (1995) atribui papel fundamental ao intelectual, pois acredita que este, junto à sua classe, possa contribuir na elaboração de uma nova concepção de mundo, no esclarecimento das relações antagônicas e das contradições profundas que perpassam a sociedade, bem como das forças possíveis para sua superação. Trata-se de explicitar aquela filosofia que está implícita na ação prática de cada indivíduo e dos grupos sociais. Se a concepção de mundo é ocasional e acrítica, o

ser humano pertence a uma multiplicidade de homens-massa, com uma personalidade formada de uma maneira inapropriada, na qual se tem desde elementos dos homens das cavernas até princípios da ciência mais moderna e progressista, bem como preconceitos de todas as fases históricas passadas e intuições de uma futura filosofia mundialmente unificada, a qual necessita ser criticada para que se torne unitária e coerente.

Esse movimento acaba por exigir a crítica da própria filosofia, pois esta foi responsável por estratificações consolidadas na filosofia popular. O movimento primeiro para “[...] a elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário” (GRAMSCI, 1995, p. 12).

A consciência de fazer parte de uma ou outra força hegemônica é o ponto de partida para a autoconsciência, na qual teoria e prática se unem, a fim de alcançar uma concepção de mundo coerente e unitária. Aos "novos intelectuais" cabe a tarefa de levar às classes subalternas a filosofia da práxis, através de uma reflexão que obrigatoriamente se dá no núcleo de bom senso, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política, isto é, o desenvolvimento da autoconsciência.

Gramsci enfatiza que uma massa humana não se "distingue" e não se torna independente "por si", sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes (GRAMSCI, 1995, p. 21).

Sendo assim, os "novos intelectuais" difundem a concepção de mundo revolucionário entre as classes subalternas, trabalhando para elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas das classes subalternas a fim de que se alcance a hegemonia do proletariado.

Segundo Gramsci (1995), o intelectual é responsável por tornar mais homogênea a concepção de mundo da classe à qual está ligado organicamente, fazendo corresponder essa concepção à função objetiva dessa classe ou de retirar dela tudo que lhe é estranho. O intelectual não reproduz simplesmente a concepção da classe social, sua função é contribuir para a superação da visão fragmentada, isto é do que é estranho a essa classe.

3.6 A Escola Unitária: um aparelho ideológico a favor da contra-hegemonia

Em capítulo anterior, foi abordada a questão da estrutura ideológica que, segundo Gramsci, tem como função “a organização material, para manter, defender e desenvolver a frente “teórica ou ideológica”. (2000, p. 78). O autor afirma que a estrutura ideológica é formada por vários aparelhos ideológicos, entre eles, a escola.

Juntamente com a imprensa, a qual, para Gramsci (2000, p. 78), era a parte mais dinâmica da estrutura ideológica e talvez ainda o seja, têm-se várias outras, pois todo segmento que influi sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Constituem tal estrutura: as igrejas, as bibliotecas, as escolas, as associações e os clubes dos mais variados tipos, a arquitetura, a música, as redes sociais e tantos outros.

A escola, sem dúvida, faz parte da estrutura ideológica. É um espaço aberto de criação e divulgação de ideologia. Historicamente, a ideologia trabalhada pela escola vem ao encontro dos interesses da classe dominante, sendo considerada reprodutivista do sistema vigente.

Althusser (1974) atribui à escola uma grande responsabilidade pela reprodução social, pois afirma que ela tem, nas mãos, todas as crianças, independentemente de classe social e numa idade em que estão vulneráveis, recebendo a influência do “Aparelho de Estado Familiar” e do “Aparelho de Estado Escolar” que, por sua vez, estão envolvidos na ideologia dominante. Consequentemente, a escola contribui, não só na infância, mas, também durante todo o processo de escolarização, para a formação de indivíduos recheados da ideologia que convém ao papel que devem desempenhar na sociedade de classes, o qual será de explorados ou de agentes da exploração.

É através da inculcação da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção, isto é, a relação entre explorados e exploradores. Como ressalta Althusser, os mecanismos responsáveis por reproduzir os resultados não só desejados, mas também, necessários à manutenção do regime capitalista são foco da ideologia da Escola, sendo um instrumento essencial da economia burguesa dominante. A Escola apresenta-se com um falso caráter de neutralidade, desprovida de ideologia, na qual “[...] os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” [...] os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (ALTHUSSER, 1974, p. 67).

É dentro dessa visão que Althusser acredita estar a engrenagem que sustenta a escola, tão envolvida num emaranhado proposto pela classe dominante, que tem como única função possível a de reprodução do *status quo*.

Gramsci, como já foi visto anteriormente, mesmo tendo presente o caráter reprodutor da escola, destaca a possibilidade de esta contribuir para a transformação social. A dominação da classe subalterna acontece em função da interiorização da ideologia dominante e da ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas. Na visão do pensador sardo (Gramsci, 1995), a grande massa encontra-se presa ao senso comum, à religião e ao folclore, o que não permite o desenvolvimento de uma visão crítica, adequada às suas condições reais de vida, pois, como uma concepção descontínua de mundo acaba por apropriar-se, por submissão e subordinação intelectual de uma concepção que lhe é estranha.

A dominação ideológica efetiva-se pela subordinação intelectual, e esta se dá através do senso comum. Porém, Gramsci acena com a possibilidade de reverter este quadro, quando assegura a existência de um núcleo de bom senso no interior do senso comum, o qual, ao ser desenvolvido, é transformado em consciência de classe, ou seja, em concepção de mundo coerente e homogênea.

É importante salientar que a concepção de mundo coerente a que se refere Gramsci (2000, p. 62), não surge de forma espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata, mas exige a interferência de elementos externos e internos ao indivíduo. A educação não é simplesmente natural; é, na verdade, algo que exige esforço e atuação, podendo ser vista como um processo cultural que necessita de organização e sistematização.

Gramsci também atribui à escola a responsabilidade básica pela “elevação cultural das massas”, visto que a educação educativa esta busca superar o folclore, a fim de difundir uma concepção mais unitária moderna, na qual os

[...] elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-los, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas, tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2000, p. 42-43).

É importante salientar que, na visão de Gramsci, a escola capaz de contribuir para a “elevação cultural das massas” não é aquela oferecida pelo Estado, a qual, pelas suas características, certamente confirma a exclusão das classes trabalhadoras, na medida em que divide a escola em dois tipos – a clássica e a profissional. Ressalta-se que, paralelamente à escola chamada de “humanista”, que tem como intuito desenvolver a cultura geral que desenvolve o pensar e o saber, tão caros à orientação da vida, foi sendo criado um sistema escolar com diferentes níveis para ramos profissionais específicos, a fim de atender suas especificidades em detrimento da cultura geral.

Desse modo a escola profissional destina-se à classe trabalhadora, enquanto a clássica destina-se às classes dominantes e aos intelectuais. Com a necessidade imposta pelo desenvolvimento industrial, desenvolve-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica, que tem caráter profissional, porém, não-manual.

As escolas de caráter profissionalizante, tidas como “democráticas”, sujeitam a formação das crianças e dos jovens à lógica da produção, conseqüentemente, à lógica do capitalismo, levando, cada vez mais a um enrijecimento das diferenças sociais:

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 tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses políticos 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 caracterizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2000, p. 49).

Sendo assim, Gramsci defende, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola unitária, isto é “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade intelectual” (Gramsci, 2000, p. 33).

Percebe-se que a escola profissionalizante traz, em si, uma falsa impressão democrática, sendo aceita pelo povo como algo extremamente favorável à classe dos trabalhadores, porém Gramsci desfaz essa versão quando afirma:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que o 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 (Gramsci, 2000, p. 78).

É, com base nessa concepção de democracia que se devem realizar as reivindicações políticas e sociais das camadas subalternas, entre as quais se encontra a luta pela implantação da escola única, que garanta à classe trabalhadora não somente a instrumentalização para o trabalho, mas também o acesso à cultura, o qual se faz necessário para o desenvolvimento da criticidade e autonomia, que levam o indivíduo a posicionar-se frente à sociedade da qual faz parte.

A escola unitária (Gramsci, 2000) teria como tarefa, inserir os jovens na atividade social. Para tanto, é preciso subsidiá-los na elevação da maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática. A escola unitária, que se contrapõe à escola profissionalizante proposta por Gentile, tem, como preocupação principal, o acesso à cultura. Porém, é importante ressaltar que não se trata de uma cultura “morta”, enciclopédica, na qual o homem é ser passivo, isto é, receptor de informações na maioria das vezes desconectadas e sem sentido verdadeiro para sua vida. O cerne da concepção educativa, para Gramsci, está em educar a partir da realidade viva do trabalhador, e não de um ensino morto e enciclopédico, “[...] a idéia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial” (NOSELLA, 1992, p. 36).

Logo, percebe-se a necessidade de superar uma escola conteudista, desvinculada da realidade, na qual a cultura acadêmica é a passividade ou a retórica. Faz-se imprescindível buscar, na escola, um local de investigação crítica da realidade, onde os alunos construam o conhecimento e desenvolvam as habilidades necessárias para que possam atuar de forma consciente na sociedade.

Torna-se indispensável, também, ter a clareza de que a escola possui a responsabilidade de educar para que o aluno seja capaz de refletir criticamente, a partir de uma visão de mundo coerente, livre “[...] das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretenciosa e confusionista ameaçava submergi-los, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem

conteúdo” (GRAMSCI, 2000, p. 189). Somente dessa forma será possível vencer uma formação morta, que resulta no acúmulo de ideias desconexas, devido à inexistência de princípios éticos e políticos que deveriam servir de elo e entre eles, dando-lhes, assim, um sentido real.

Um jovem de intelecto agudo e vivo, desprovido de uma sólida preparação, não tem mais a apresentar do que um acervo de ideias [...]. Diz, desdiz e se contradiz; e, quando é obrigado a expressar claramente o seu pensamento, não mais se reencontra. Percebe mais as objeções do que as verdades, propõe mil questões às quais ninguém saberia responder, mas enquanto isso, nutre a mais alta opinião sobre si e se irrita com os que discordam dele” (GRAMSCI, 2000, p. 189).

O autor acreditava em uma pedagogia histórica, dialética e crítica; não aceitava a factualidade e argumentava a favor de uma escola que fosse formativa.

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

4.1 O percurso histórico da dualidade estrutural da educação: no caminho do capitalismo

Pretende-se aqui mapear o percurso das reformas educacionais no que se refere à dualidade estrutural da educação. O intuito é buscar subsídios que permitam qualificar a reflexão sobre esse tema em seus movimentos de confirmação e de superação, condicionados pela sociedade capitalista.

4.1.1 O percurso europeu

Ao se pensar na superação da dualidade estrutural tem-se como referência a escola unitária proposta por Gramsci. Essa anuncia como princípio base, uma educação única e desinteressada, para todos, indiferentemente de classe social. Porém, ao se falar em unificação da escola, é importante salientar que a proposição gramsciana divide espaço com outras interpretações, de acordo com os interesses sociais e políticos e econômicos de quem as defende. Assim, a unificação ganha sentidos não apenas diferentes, mas também antagônicos para a burguesia e para aqueles interessados na efetiva democratização da educação.

Na Europa, a partir da segunda década do século XX, os debates em torno da unificação sofrem grande influência do fascismo³⁹, o que provoca um retrocesso de conquistas a favor da democratização do ensino em vários países europeus. Da mesma forma, em vários outros países, inclusive da América do Sul, em função do momento de reorganização da acumulação capitalista, que passava a ser controlada pelo capital financeiro, contensões obstaculizaram o debate acerca da unitarização da escola.

Juntamente com a Primeira Guerra Mundial, mudanças significativas são vivenciadas em virtude da nova fase do capitalismo, na qual o imperialismo e o domínio dos monopólios ganham expressão. Entre tais mudanças, destacam-se alterações na composição da classe burguesa – decorrentes do aumento da concentração dos capitais – e no próprio Estado, que passa a assumir papel intervencionista.

³⁹ Fascismo: política que nega os direitos e a liberdade civil.

A monopolização da economia pauta-se pela privatização dos meios de produção, juntamente com a socialização desta, que passa a envolver cada vez mais, diversos setores da população, ocasionando um acirramento na concorrência entre os capitalistas, ao atingir além dos trabalhadores, os pequenos e médios proprietários. Tal feito tem como consequência, o agravamento da contradição básica do capitalismo⁴⁰, que resulta na potencialização da crise do imperialismo e na solidificação de movimentos em busca de transformações estruturais. Como reação política a esse momento de desejos revolucionários, ocorre à ofensiva fascista na busca de garantir a manutenção do sistema em curso.

Assim, testemunha-se o pesado fardo que recai sobre os ombros do proletariado: os prejuízos e os desajustes causados pela guerra. Os salários e as condições de trabalho assumem padrões inferiores aos do período que antecedeu a guerra. Em relação às condições políticas, o declínio da democracia, que é acompanhado de violentas perseguições, deixa claras as intenções fascistas de afastar qualquer tentativa de revolução. Sem condições de enfrentamento, os partidos comunistas testemunharam a consolidação e intensificação dos antagonismos sociais.

Em meio a esse cenário e envolvido por ele, os debates em torno da unificação democrática da escola perdem força ficando esta à mercê das influências e necessidades do momento vivenciado.

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e fixado: a crise do programa e da orientação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais geral e ampla (GRAMSCI, 1978, p. 117-118).

Se, na França e na Alemanha, guardadas as suas especificidades, as questões relativas à unificação da escola foram alvo de acirradas divergências, com avanços e retrocessos, o mesmo não se pode dizer do processo vivenciado pela Inglaterra. Nesta última, a influência da trajetória do movimento operário inglês, que aderiu à concepção proposta pela agremiação Sociedade Fabiana - a qual defendia o alcance do socialismo por meio de reformas sociais conquistadas pelo parlamento - minimizou o ardor das reivindicações, o que acabou tornando a escola única apenas uma promessa.

⁴⁰ Contradição básica do capitalismo – caracteriza-se pelo crescimento da socialização da produção e pelo crescente aumento da acumulação privada dos resultados.

Ainda sobre a unificação da escola, pode-se abordar o processo vivenciado pelos Estados Unidos e o vivenciado pela Itália nas primeiras décadas do século XX, os quais apresentam experiências que muito podem contribuir na compreensão das interrelações entre os movimentos de confirmação e de superação da dualidade estrutural da educação e a sociedade capitalista.

Os Estados Unidos tiveram a vanguarda na popularização do ensino, sendo pioneiros ao oferecer, não só o ensino primário gratuito, mas também escolas polivalentes, públicas e gratuitas para todas as crianças após, o término do ensino primário. Isso, porém não pode ser percebido como democratização da escola e, muito menos como a conquista da escola unitária, na perspectiva gramsciana. A estruturação escolar era organizada no sentido de oferecer um leque variado de opções para o ensino polivalente, possibilitando a criação de percursos individuais, construídos pelo aluno. Essa flexibilidade curricular, respaldada pelas ideias liberais, não tinha como objetivo atender as necessidades dos alunos. O objetivo estava no atendimento às necessidades da produção, para tanto as escolas criaram serviços de Orientação Educacional que, oficialmente, estavam incumbidos de auxiliar os alunos na escolha de seu percurso curricular, a partir de suas aptidões. Porém, segundo estudos realizados, foi constatado que tal serviço tinha, em muitos casos, o intuito de organizar a distribuição de alunos de acordo com as necessidades do sistema produtivo.

[...] o famoso Relatório Coleman, estudo realizado a pedido do U. S. Office of Education, atendendo a determinação do Civil Rights Act de 1964, publicou suas conclusões que abalaram o mito da escola norte-americana como equalizadora de oportunidades. Muitas pesquisas foram realizadas posteriormente, incentivadas pela publicação deste relatório, e revelaram a existência, no interior da escola, de mecanismos sutis, e mesmo imperceptíveis ao olhar descuidado, de diferenciação de estudantes, tendo em vista preparação diferente para o mundo do trabalho, conforme as diversas hierarquizações do sistema produtivo. Trata-se dos chamados *tracking curriculares*, para os quais o serviço de orientação educacional interno à escola desempenha papel importante (MACHADO, 1989, p. 190).

Outra estratégia utilizada na organização educacional norte-americana era a oferta de currículos mais substanciais ou cursos extras para aqueles alunos destinados à universidade. Tal feito tinha como objetivo assegurar um melhor nível de ensino a essa minoria.

Segundo Machado (1989), o processo de diferenciação escolar nos Estados Unidos está diretamente relacionado a:

[...] confluência de cinco fatores fundamentais: rápida industrialização e desenvolvimento técnico, capacidade de exercício da hegemonia pela burguesia, inexistência de tradição de educação humanista clássica e de pressões típicas dos grupos ligados à luta pela manutenção dos interesses aristocráticos, além de uma grande diversidade cultural em decorrência da intensa imigração de continentes oriundos de vários países (MACHADO, 1989, p. 191).

Em relação ao processo de estruturação da educação norte-americana destaca-se a relação entre a busca de uma formação em grande escala e a necessidade de homogeneização da cultura, tendo em vista a diversidade de origem de seus imigrantes. A esse respeito, Gramsci afirma:

Ocorreu uma formação maciça, sobre a base intelectual, de todas as superestruturas modernas. A necessidade de equilíbrio não é dada pelo fato de que seja necessário fundir os intelectuais orgânicos com os tradicionais, que não existem como categoria cristalizada e misonéista, mas pelo fato de que seja necessário fundir, num único cadinho nacional de cultura unitária, diversos tipos de cultura trazidos pelos imigrantes de origens nacionais variadas (GRAMSCI, 1978, p.20).

Essa cultura unitária que, paulatinamente, forma a sociedade norte-americana, com base em padrões ideológicos liberais, vai aclamar o processo de diferenciação imbuído pela convicção de que a diferenciação propicia oportunidades a todos, a partir de suas aptidões, sendo profundamente democrático.

Se, nos Estados Unidos, o processo de estruturação do sistema escolar foi compreendido pela sociedade como positivo, sem gerar insatisfações e conflitos na Itália, a situação foi muito diferente. O pós-guerra acarreta um grande retrocesso econômico e político para a sociedade italiana, pelo menos, para a classe trabalhadora, que perdeu conquistas anteriores à guerra como o direito de greve, melhoria salarial, entre outros em função do surgimento do fascismo.

Em outubro de 1922, ao assumir o poder, na Itália, o fascismo não tinha claro seu projeto de educação. O Partido Nacional Fascista (PNF) trazia, de modo muito superficial, os objetivos que tinha em relação à escola, evidenciando, porém, que esta deveria estar a serviço da classe dirigente. Mussolini, ciente de que não possuía um programa educacional substancial, acaba por estabelecer relações de colaboração com os idealistas. Essa colaboração, entre idealistas e fascistas, contava com intenções bem definidas por ambas as partes. Mussolini almejava, por meio do apoio de intelectuais

bem relacionados, penetrar no mundo da cultura oficial; já, os idealistas viam, nessa aproximação, a possibilidade de colocar em prática o seu projeto. Assim, Gentile é escolhido, por Mussolini, para ser Ministro da Instrução Pública. Essa nomeação fez com que os idealistas acreditassem que seria possível a concretização do projeto de transformação escolar, tendo, por base, as premissas do idealismo. Porém, é na instituição escolar que a reforma de Gentile vai deixar clara a sua contradição em relação aos ideais idealistas, ao defender a autonomia do trabalho docente - para que o professor fosse mais criativo na forma de condução de seu trabalho junto aos alunos e - ao mesmo tempo - intensificar a estrutura autoritária de plena subordinação aos interesses do regime.

Em relação à organização do sistema escolar, em consequência do momento político, foi intensificada a concepção elitista de educação. Tal concepção já se fazia presente na Itália desde o primeiro sistema de ensino. No entanto, esse primeiro sistema representava uma oportunidade na medida em que reconhecia a equiparação da escola técnica, destinada à classe trabalhadora, ao ensino secundário. Mesmo não passando de uma pequena brecha era a possibilidade de acesso à Universidade, inviabilizada pela reforma Gentile.

A intensificação da concepção elitista, que sustenta a idéia de que o ensino humanista e clássico deva ser destinado apenas à classe dominante faz-se presente nas palavras proferidas por Gentile.

O homem não é o animal bípede que sempre vemos. Nem chega a converter-se em homem quando se transforma no autômato que, introduzido em determinada engrenagem hierárquica e social, cumpre mais ou menos mecanicamente a sua missão, como que para assegurar a ele e aos seus filhos uma vida opaca. A este animal, não importará jamais o destino de Prometeu ou o destino do homem. Para ele, Nemo grego, nem a filosofia servirão para algo; para ele nenhuma delicadeza do espírito perturbará a digestão. Mas, esta não é a humanidade, ou, pelo menos, não é desta humanidade que eu quero falar. O mesmo homem é aquele que possui aquilo que se chama consciência; trata-se do homem, digamos claramente, das classes dirigentes, sem o qual nem ao menos poderia existir o outro homem, o da boa digestão, porque até as boas digestões necessitam do apoio da sociedade, e não podemos concebê-la sem classes dirigentes, sem homens que pensam por si e pelos outros. Penso que todos os que reclamam que a escola deve ser para a vida estão pensando nesse homem. Sim, para a vida do homem, da consciência humana (GENTILE Apud PONCE, 1981, p. 169).

4.1.2 Percurso no Brasil

4.1.2.1 A gênese da dualidade educacional no Brasil: uma importação europeia

Gramsci, ao discorrer sobre a questão dos intelectuais na América do Sul, onde se pode incluir o Brasil, retoma o caso norte-americano sobre a inexistência de uma ampla categoria de intelectuais tradicionais, dizendo que o mesmo acontece na América do Sul, esclarecendo que a situação oriunda dessa similaridade tem desdobramentos distintos. Neste sentido Gramsci faz a seguinte afirmação:

Na América do Sul e na América Central, a questão dos intelectuais, ao que me parece, deve ser examinada levando-se em conta estas condições fundamentais: também na América do Sul e na América Central inexistem uma ampla categoria de intelectuais tradicionais, mas o problema não se apresenta nos mesmos termos dos Estados Unidos. De fato, encontramos na base do desenvolvimento desses os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos Séculos XVI e XVII, caracterizada pela Contra reforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionalmente fossilizadas segundo o modelo da mãe pátria européia. A base industrial é muito restrita, não tendo desenvolvido superestruturas complicadas: a maior parte dos intelectuais é do tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, tais intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários (GRAMSCI, 1978, p. 21).

A educação brasileira sofre, em sua história, a influência da cultura europeia aliada à interferência da Igreja Católica. Com a vinda dos padres jesuítas para o Brasil Colônia, em 1549, estruturaram-se as primeiras iniciativas formais de educação. Aos jesuítas foram delegadas duas tarefas distintas: preparar mão-de-obra necessária à produção desenvolvida na Colônia e formar os quadros dirigentes. A preparação de mão-de-obra restringia-se ao ensino de técnicas rudimentares, aos índios e as camadas populares, visto que a Colônia era proibida de desenvolver atividades manufatureiras.

[...] os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os principais núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial (MANFREDI, 2002, p. 68).

A formação do quadro de dirigentes, destinada a elite, fez surgir os primeiros colégios que buscavam difundir a cultura européia, por meio de conhecimentos de caráter literário e escolástico. A diferenciação entre uma formação destinada aos índios e demais classes populares e outra formação destinada à elite demarcou a introdução de um sistema educacional dual.

Em 1759, os jesuítas deixam o Brasil, após rompimento com o Estado Português. Tal acontecimento traz modificações significativas para a educação, como a implementação das aulas régias de gramática latina, de grego e de retórica. Ainda, no século XVIII, o ensino de ofícios passa a assumir um caráter assistencialista, sendo destinado às crianças e jovens abandonados, aos escravos, aos delinquentes e desafortunados. A partir dessa proposta foi criado o Colégio das Fábricas, em 1809, com a finalidade de acolher os órfãos que vieram de Portugal com a Família Real. Na década de 1840, foram criadas as “Casas de Educandos e Artífices”. Destinadas aos menores abandonados, tinham como objetivo diminuir a criminalidade e a vagabundagem, garantindo a ordem social.

Na segunda metade do século XIX, o debate sobre o rumo que deveria ter o ensino secundário apresenta a contraposição entre uma orientação curricular literária e uma científica. As orientações, de forma alternada, estiveram em pauta no período que antecede a Reforma Benjamin Constant (1890), a qual busca conciliar as duas orientações por meio do acréscimo das disciplinas científicas ao currículo humanista, que predominava no momento da reforma. Tal tentativa não rendeu bons frutos, tornando-se uma composição enciclopédica de currículo que atendia aos interesses e necessidades da época.

O início do século XX é marcado por mudanças significativas tanto no âmbito econômico quanto no social, fazendo eclodir a necessidade de qualificar a força de trabalho. Para tanto foi criado, paralelamente ao ensino secundário já existente - com objetivo de preparar para o ensino superior e destinado a elite - um sistema de ensino de cunho profissional. Designado às camadas menos favorecidas, o ensino profissional era etapa posterior ao ensino primário e era defendido pelas autoridades como estratégia para a prevenção da delinquência, o que evidenciava seu caráter político-ideológico. Criam-se, então, em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto Nº. 7.566, as Escolas de Aprendizagem e Artífices, nas capitais dos Estados da República, num total de 19 unidades. Essas instituições mantinham uma unidade entre si, atuando sobre as mesmas bases, sem levar em conta as especificidades locais. Tinha como função a “preparação técnica e intelectual” dos filhos dos desfavorecidos da fortuna, fazendo-os “adquirir hábitos de trabalho profícuo” que os afastassem “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 2010a). Deu-se, assim, a instalação de uma educação profissional assistencialista, segregacionista. Desvalorizada já em sua origem, essa educação era

direcionada aos pobres, buscando garantir a estabilidade da ordem vigente por meio da manutenção da estratificação social, gerada pela falta de oportunidades de ascensão.

Paralelamente às Escolas de Aprendizes e Artífices foi organizado o ensino agrícola, destinado a chefes de cultura, administradores e capatazes. Esse empreendimento, que ampliou a Educação Profissional, tinha como meta atender aos interesses econômicos a partir do suprimento das necessidades que emergiam nos campos da agricultura e da indústria.

As exigências do sistema produtivo aumentaram nas décadas de 1920 e 1930, trazendo grandes expectativas de um crescimento social e econômico. O caminho era a expansão da educação, alavancando, por esse motivo, um intenso processo de discussões a respeito da democratização da escolarização, tanto em torno de sua ampliação, mas principalmente em relação ao tipo de formação a ser ofertada. Em decorrência desses debates alterações significativas ocorreram nos objetivos das escolas de Aprendizes e Artífices, que passaram a ser denominadas de Liceus Industriais. A formação enciclopédica e abstrata era rechaçada por muitos segmentos da sociedade, tendo, como argumento, a necessidade de uma formação condizente com o momento civilizatório.

A necessidade de estruturação de planos para a educação profissional, tendo, como aspecto central, um currículo prático, era fortemente defendida, o que gerou uma sucessão de reformas, de modo especial, no ensino secundário. Porém, essas reformas não se vincularam apenas às divergências curriculares, estavam situadas em um contexto político que buscava a consolidação do patriotismo nas colônias de migração, tendo como estratégia, a expansão da escola elementar, bem como a retração do crescimento do ensino secundário. Tal retração se justificava, na visão do governo federal, por ser esse nível de ensino destinado apenas à elite, não sendo de interesse estendê-lo às camadas populares.

Os debates em torno das reformas educacionais ocorridas na Primeira República tinham, como foco, além da superação do aspecto puramente propedêutico do secundário, a urgente necessidade de equiparação de todas as escolas ao Colégio Pedro II, considerado o modelo oficial e de excelência, havendo a fiscalização do Governo Federal para que a equiparação fosse garantida. No entanto, nenhuma das reformas desse período modificou o caráter propedêutico do ensino secundário, continuando este a ser preparatório para o ensino superior e destinado a uma pequena clientela: a classe dirigente. Isso porque

A existência de um Estado extremamente diligente, no resguardo de uma elite destinada a governá-lo, constitui uma força impeditiva à concretização dos anseios por generalização do ensino, que crescem em intensidade e integram as expectativas de mudança social próprias do período pré Revolução de 1930 (MACHADO, 1989, p. 204).

Percebe-se, nessa perspectiva que a efetivação de mudanças significativas na estrutura do ensino secundário estava para além de reorganizações curriculares, visto que a dualidade do sistema educacional brasileiro está alicerçada no modelo civilizatório estabelecido, o qual traz em seu cerne uma profunda segmentação social. A dualidade pode ser percebida na própria estrutura de governo, ao vincular o ensino profissional ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, enquanto que o ensino secundário e o superior eram de responsabilidade do Ministério da Justiça.

A dualidade não só permanece presente, mas como tal é intensificada. Em 1926, por Portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, o ensino profissional passa a ser regido por normas globais, porém sem qualquer articulação com os demais níveis de ensino. Esse feito tem como consequência, o caráter de terminalidade do ensino profissional, não oportunizando a continuidade dos estudos em nível superior.

4.1.2.2. O Sistema Nacional de Educação: a legitimação da dualidade

O ano de 1930 destaca-se como um ano marcante na história do Brasil. Marcado pela revolução, com a qual se inicia um novo modelo: o urbano-industrial, deixando para trás o modelo agrário-exportador, bem como pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, fato de grande importância, sobretudo para a educação.

Assim, ocorrem alguns avanços em relação ao sistema de ensino: implantação da seriação do ensino secundário, a fiscalização nas escolas, a frequência obrigatória às aulas. Infelizmente, os avanços não são significativos o suficiente para alterar o quadro de dualidade que se configurava no sistema educacional da época. Tais avanços não atingiram a organização curricular que continuou garantindo o caráter propedêutico do ensino secundário, mesmo após a reforma que introduziu três modalidades⁴¹ distintas para esse nível de ensino, de acordo com o curso superior pretendido. Nesse contexto, a reforma, mais uma vez, acaba por intensificar a vinculação do ensino secundário, única

⁴¹ - As modalidades de estudo secundário eram: pré-jurídicas, pré-médicas e pré-politénicas.

e exclusivamente, à preparação para o ensino superior, mantendo inalterada a função social deste: preparar a elite como classe dirigente.

Se a reforma do ensino secundário não teve alterações significativas, o mesmo não se pode dizer do ensino profissionalizante. Este último foi organizado sob uma vasta gama de diferentes cursos, os quais não eram equivalentes aos cursos secundários, e a sua grande maioria não garantia o acesso ao ensino superior. Ensino secundário e ensino profissionalizante eram duas vias paralelas que não se inter-relacionavam, sendo a via do ensino profissionalizante um caminho curto que reprime qualquer desejo de ir além, pois a educação profissional era revestida legalmente de terminalidade, já que o título alcançado, em geral, não permitia lograr níveis mais elevados, e sacramentava a dualidade entre educação propedêutica e educação para o trabalho. A primeira, dirigida aos membros das elites e a segunda, aos trabalhadores e seus filhos.

Os interesses da oligarquia ditaram as regras de estruturação do sistema educacional sem maiores resistências até 1932. Nessa ocasião o pensamento escolanovista e o movimento de unificação escolar presente na Europa influenciam um grupo de liberais que, por meio de um documento, ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros. Estes passam a difundir ideias que buscam a sintonia entre a educação e a nova ordem capitalista que vem se definindo pela ascensão da burguesia. Consequentemente tinham como foco central o combate à dualidade entre o ensino cultural e o profissional. Porém, não reivindicavam uma escola única que, de forma ampla, oportunizasse a todas as camadas da população o mesmo ensino, mas sim uma escola

[...] do tipo flexível, adaptada as aptidões naturais dos alunos, com as mesmas oportunidades para todos. Ela deveria ter um ciclo comum de 3 anos e um diversificado em duas seções, uma destinada às atividades intelectuais (humanidades e ciências) e outra as atividades manuais e mecânicas (cursos técnicos). [...] Recomendava a utilização dos testes psicológicos e a orientação profissional para a seleção e distribuição dos alunos entre os diversos cursos e para a escolha dos melhores, quanto aos dotes intelectuais (MACHADO, 1989, p. 207).

Em meio à disputa entre a oligarquia e a burguesia, a qual não se limitava a questões educacionais, tendo como pretensão o poder político do Estado, encontravam-se as camadas populares para as quais eram destinadas as migalhas. Essa situação é intensificada com a promulgação da Carta Magna de 1937, que em seu artigo 129, estabelece que as classes menos favorecidas devam ser atendidas pela rede primário-profissional, como se pode observar no texto da Lei:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (CARTA MAGNA, 1937).

O dualismo entre ensino cultural e profissional está presente não apenas na Carta Magna de 1937, mas também na Reforma de ensino de 1942, intitulada Reforma Capanema. Esta colocou em vigor uma série de leis, denominadas Leis Orgânicas.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário era norteadada pelo objetivo de formar a classe dirigente, ficando evidente seu cunho político de preservação dos privilégios da elite. Para tanto, revigorou a ênfase no currículo humanista clássico, que permitia o acesso a qualquer um dos cursos superiores.

As Leis Orgânicas do Ensino Profissional foram particularizadas para atender cada um dos segmentos do ensino profissional. As leis orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola, mesmo guardando suas especificidades, eram compostas de dois ciclos, os quais eram subdivididos em diferentes escolas. Em relação ao acesso ao ensino superior, este era feito por meio de vestibular e era restrito a cursos diretamente relacionados com os estudos técnicos efetivados, limitando assim a oportunidade de formação dos egressos da educação profissional, o que acentuava o caráter diferenciador entre o ensino secundário e o ensino profissional.

Ainda, no ano de 1942, mais precisamente em de 25 de fevereiro de 1942, são estabelecidas as bases da organização da rede federal de instituições de ensino industrial no País, pelo Decreto-Lei Nº 4.127, o qual transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A essas instituições foi dada a incumbência de preparar mão-de-obra necessária ao processo de industrialização. Entretanto, essa tarefa não ficou limitada à rede de ensino, a presença de mão-de-obra especializada abriu espaço para o acionamento de outros mecanismos que, de forma paralela, buscavam atender as necessidades de mercado oferecendo formação às camadas populares. Criaram-se, então o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC

(Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), acirrando a diferenciação. Esses órgãos acabaram constituindo um sistema de educação popular paralelo, diretamente ligado as necessidades das empresas. Nessa época, o movimento pela democratização da escola ganha força, pois encontra eco nas necessidades da burguesia, que busca consolidar sua hegemonia por meio da política conciliação de classes. Então o Ministério da Educação adota medidas a fim de equiparar os cursos profissionais médios ao ensino secundário.

Os últimos anos da década de 1940 dão início a um período de redemocratização. Este se caracteriza pela riqueza dos debates em torno dos diferentes projetos de sociedade, nos quais, de um lado tem-se a defesa da extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o colegial e o profissionalizante e, de outro, está a intenção de minimizar a responsabilidade do governo com a escolarização, defendendo a sua oferta, predominantemente, pela rede privada.

Então, esse período traz modificações significativas para os rumos do ensino industrial no Brasil, sobretudo, no que diz respeito a sua equivalência ao ensino secundário, regulamentada pelo Ministério da Educação. Tal regulamentação, no entanto, fica muito aquém das expectativas dos que almejam a democratização, visto que acontece de forma gradual e não tem como meta, a equivalência total. O primeiro movimento em direção à equivalência ocorre em 1950, com a Lei Nº 1.076, na qual fica facultada a equivalência apenas aos concludentes do 1º ciclo profissional que quisessem ingressar no ciclo colegial secundário, mediante complementação curricular. Em 1953, a equivalência é estendida ao 2º ciclo. Dessa forma, fica legalmente viabilizado, aos egressos dos cursos técnicos, o acesso ao curso superior. Entretanto, para que os egressos possam submeter-se ao vestibular, necessitam da aprovação em exames complementares, isto é, das matérias que não fazem parte de seus cursos. Essa exigência funciona como um limitador, pois a grande diferença entre os currículos dos diversos ramos de ensino tornava os exames um difícil obstáculo a ser transposto, contribuindo para que a equivalência não se efetivasse.

Em 1959 com a Lei Nº 3.552 mais um movimento se desenvolve em relação ao ensino profissional industrial, extinguindo os diversos cursos básicos dessa área, sendo criado apenas um curso. A proposta agrega a formação da área industrial, criando uma fundamentação geral por meio da ampliação da parte de cultura geral do currículo, qualificando assim a formação integral do aluno. Dessa forma as escolas passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, com autonomia financeira, administrativa e

didático-pedagógica. A autonomia didático-pedagógica era relativa, visto que deveria seguir uma uniformidade estrutural. Essa mesma lei estabelece, também, que o Conselho Dirigente de cada escola técnica tenha na sua composição dois representantes da indústria, com o intuito de garantir maior sintonia entre escola e fábrica, na busca de atender as necessidades do setor produtivo.

Apesar de as Leis Nº 1.076/50 e Nº 3.552/59 instituírem legalmente a equiparação dos cursos profissionais médios ao ensino secundário a superação da dualidade, na realidade, não se efetivou, pois as transformações ocorridas não tinham como base a democratização da educação, e sim, o atendimento às necessidades do mercado, permanecendo o ensino técnico direcionado à formação de mão-de-obra.

4.1.2.3 Em busca da superação da dualidade: uma realidade ou uma falácia?

Novas alterações na legislação ocorrem após dois anos, com a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 4.024/1961, a qual, pela primeira, vez garante a equivalência entre os cursos acadêmicos e os profissionalizantes de mesmo nível, sem necessidade de adaptação, dando fim, legalmente, à dualidade no ensino. Mais uma vez, infelizmente o fim da dualidade não passou de mera formalidade, isto é, deu-se apenas em termos de legislação. Na prática, a dualidade continuava a existir. Se a vitória da equidade sobre a dualidade estrutural foi uma conquista em termos de legislação, não foi o fim na prática. Os cursos organizaram seus currículos de acordo com seus interesses, isto é: aqueles que tinham como objetivo o acesso ao ensino superior permaneceram privilegiando os conteúdos de formação geral enquanto que os profissionalizantes buscavam organizar seus currículos de acordo com as necessidades dos setores produtivos.

A década de 1960 se destaca no que concerne à história das escolas técnicas, pelo crescimento substancial no número de matrícula, bem como pela ampliação e diversificação significativa na oferta de cursos, motivados pelo projeto nacional de desenvolvimento empreendido pela ditadura militar, que buscava qualificação de mão-de-obra para atender as necessidades do setor produtivo. O investimento do Estado nas escolas técnicas federais, garantindo o alto nível do quadro docente bem como das instalações associado à larga experiência na preparação para o trabalho, elevou essas instituições a lugar de excelência, as quais passaram a ser referência em termos de ensino profissionalizante.

Em 1967, o Governo Federal formula o Plano Estratégico do Desenvolvimento reorganizando o ensino médio, que, juntamente com o primário, passou a constituir um sistema fundamental. Nos dois últimos anos da década de 1960, foram criados os ginásios polivalentes, os quais tiveram suas trajetórias interrompidas em 1971, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 5.692/71, que elimina o sistema de ensino baseado em ramos, reunindo-os em um único sistema, com a mesma organização e tarefa de profissionalização.

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus passam a ser compostos de duas partes: o núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, planos dos estabelecimentos e diferenças individuais dos alunos (MACHADO, 1989, p. 211).

A profissionalização obrigatória no 2º Grau decorre de um contexto marcado pelo aumento da demanda das classes populares na busca de níveis mais altos de escolarização e, sobretudo pelo projeto do governo de desenvolvimento nacional, calcado em uma nova fase de industrialização, conhecida como o “milagre brasileiro”, que demandava por técnicos de nível médio qualificados para atender a tal crescimento. A estratégia de tornar compulsória a profissionalização no 2º grau tinha como intuito responder aos anseios das classes populares e, teoricamente garantir a inserção no mercado de trabalho.

Aparentemente, a nova estrutura do ensino põe fim à dualidade entre educação geral e formação profissional. Entretanto, muitas vezes, as aparências enganam, como nesse caso, no qual a dualidade permanece viva, acirrando a distância entre a elite e as classes populares. A implantação da profissionalização nas redes estaduais não se deu de forma efetiva, por falta de investimento nas instalações e, sobretudo, no corpo docente. Dessa maneira, passou-se a desenvolver uma proposta curricular empobrecida em termos de formação geral, sob a justificativa de alavancar a profissionalização, a qual se restringiu a uma profissionalização instrumental, pois não havia uma base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos, inerentes ao mundo do trabalho. Assim, a formação integral do aluno, com vistas à formação cidadã, não passou de mero engodo.

Em contraposição à realidade das redes estaduais, o cenário das escolas técnicas e agrotécnicas federais foram de grande investimento, tanto em termos de recursos materiais, quanto na consolidação de corpo docente especializado, em virtude da necessidade de atender a demanda do modelo de desenvolvimento econômico por meio

da oferta de cursos. Outro aspecto de extrema relevância, no que tange aos descompassos das duas realidades aqui abordadas, é a distinção entre Técnico de Nível Médio e Auxiliar Técnico, normatizada pelo Parecer N° 45/72, o qual estabeleceu uma carga horária mais elevada para o Técnico de Nível Médio e a obrigatoriedade de realização de um estágio conclusivo.

No que diz respeito à rede privada de ensino, salvo raras exceções, não houve interesse em aderir a concepções curriculares direcionadas à profissionalização, tendo em vista o grande investimento necessário para a implantação e manutenção dos cursos e, sobretudo, visando a atender ao interesse daqueles que buscavam garantir uma formação que permitisse a continuidade dos estudos. Tal proposição gerou um significativo movimento da classe média das escolas públicas para a rede privada de ensino, constituindo-se um ciclo negativo, presente ainda hoje, de sucateamento da escola básica pública brasileira, reforçando a dualidade entre Educação básica e a educação profissional e, também, entre educação pública e privada.

O “faz de conta” da profissionalização das redes estaduais e da rede privada abriu espaço para um processo de flexibilização e diminuição da oferta de cursos profissionalizantes, primeiramente, pelo Parecer N° 76/1975, do Conselho Federal de Educação e, depois, pela Lei N° 7.044/1982, tornando a profissionalização facultativa no ensino de 2° grau. Desse modo, a idéia de unificação com diferenciações trazida pela LDB Lei N° 5.692/71, não foi capaz de pôr fim à diferenciação entre estudos propedêuticos e profissionais, visto que o governo tinha como balizador de suas ações, não a consolidação de uma educação única para todos capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual. O balizador vinculava-se ao desenvolvimento do modelo econômico capitalista.

No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, período que antecede a LDB N° 9.394/96, o 2° grau profissionalizante tinha sua oferta bastante limitada, ficando a cargo, em grande parte, das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, que, apesar de ofertar um ensino considerado de excelência, não eram capazes de reverter a difícil situação criada, pois a quantidade de vagas oferecidas por tais instituições era insuficiente para atender à demanda de toda a sociedade.

4.1.2.4 A (des) construção da Educação Profissional na década de 1990: à serviço do capitalismo

O período de tramitação da LDB N° 9.394/96 configura-se num contexto de intensos conflitos em torno de projetos societários distintos, tendo em vista o fim do período ditatorial e a reorganização do Estado de direito. Em relação às questões educacionais às discussões centravam-se no conflito entre educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e, por outro, a educação privada, fazendo ressurgir a discussão acerca da dualidade entre educação propedêutica e profissional.

Durante o processo de tramitação da segunda LDB, final da década de 1980 e início da década de 1990 têm-se o acirramento de polêmicas em torno de questões educacionais. Nesse cenário o tema da dualidade entre educação propedêutica e profissional retorna como foco de discussão. A defesa da educação geral, integrada à formação profissional, na perspectiva da politecnia, é foco do primeiro Projeto de Lei, do deputado Otávio Elísio. O Ensino Médio, nessa proposta estaria comprometido com a relação entre conhecimento e prática do trabalho, na qual:

[...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

O Projeto de Lei, do deputado Otávio Elísio é abortado, e o texto aprovado da nova LDB é evasivo no que se refere à articulação entre ensino médio e educação profissional, possibilitando a articulação, bem como a completa desarticulação entre eles. A falta de direcionamento a favor da integração veio ao encontro da proposta do Projeto de Lei do executivo (PL 1603/96), que separa, em caráter obrigatório, o ensino médio da educação profissional, causando muitas manifestações contrárias, sobretudo, por parte da comunidade acadêmica. Estrategicamente o governo recuou em relação a esse Projeto de Lei, o qual foi, posteriormente, em grande parte, absorvido pelo Decreto N° 2.208/97.

A reforma educacional do ensino médio e da educação profissional, respaldada pelo Decreto N° 2.208/97, em consonância com as orientações do Banco Mundial, fundamentou-se na proposta do currículo por competência. Segundo Frigotto (2001) o projeto da reforma estava atrelado a pressupostos neoliberais, constituindo-se em parte de um projeto mais amplo na busca do fortalecimento do bloco histórico capitalista.

Os anos de vigência do Decreto N° 2.208/97 podem ser descrito como um período sombrio, pelo menos por aqueles que acreditam na formação politécnica. A

esperança de ver brilhar o sol se faz presente com a promulgação do Decreto N° 5.154/04 que, ao possibilitar a reintegração da educação profissional ao ensino médio, faz despontar timidamente a possibilidade de novos tempos. Para que seja possível desfrutar de tempos ensolarados, muitos obstáculos necessitam ser vencidos. O suporte da legislação é fundamental, porém não suficiente, sendo necessário criar condições materiais e humanas para sua concretização.

4.2 O decreto N° 5.154/04 – a integração como travessia para Escola Unitária: uma formação integral é possível?

O Decreto N° 5154/04 tem sua origem no embate entre diferentes concepções de sociedade, mas, de antemão, explicita-se que teve como resultado, uma mediação entre os divergentes anseios, já que o governo Lula optou por não fazer a ruptura.

No ano de 2003, aconteceram dois seminários organizados pela Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica /SEMTEC. O primeiro ocorreu em Brasília, em maio de 2003, “Ensino Médio: construção política” e teve, como principal foco, a discussão do Ensino Médio. O segundo seminário, organizado pelo MEC/SEMTEC aconteceu logo depois do primeiro, também em Brasília, em junho de 2003 e teve como título, “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”. Esses dois eventos foram decisivos para desencadear a discussão dos rumos do ensino médio e da educação profissional no governo Lula. Registra-se que os dois seminários mobilizaram, de forma significativa, os segmentos envolvidos, especialmente o segundo, no qual os segmentos envolvidos com a educação profissional se fizeram presentes em sua totalidade.

No segundo seminário, o qual teve como foco a Educação Profissional, ocorreu o embate entre os educadores que apoiaram o governo na sua eleição, os quais aguardavam, com anseio, as mudanças relativas à educação dos trabalhadores anunciadas no plano de governo do então candidato a presidente da república e aquele segmento que pressionava para que ocorresse a permanência da política em curso.

Os grupos de trabalho que contavam com a presença de representantes do segmento do sistema S, das instituições privadas e de grupos das instituições federais e estaduais, discutiram, longa e detalhadamente, a partir do documento apresentado nesse evento pelo MEC/SEMTEC, evidenciando aos segmentos envolvidos que a batalha

seria acirrada. O resultado dessa primeira discussão foi o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. O documento sofreu alterações significativas, permitindo a percepção da não predisposição do governo em ir ao encontro dos segmentos que disputavam um projeto de sociedade, no caso específico de manutenção do modelo em curso, os quais tinham como bandeira, a privatização da oferta pública, através da venda de serviços pelas instituições públicas, pela diminuição da oferta pública, portanto, pela abertura de amplo campo de atuação das instituições privadas. Defendiam, também, o ensino construído por competências e habilidades, adequando-o à necessidade do mercado de trabalho, bem como o investimento em processos formativos desvinculados do processo de escolarização básica.

Em meio a esse jogo de forças, nasce o Decreto N° 5154/04, o qual não teve nem ganhadores nem perdedores, resultado de grande habilidade política do governo que, com “jogo de cintura”, ficou “em cima do muro”, atendendo aos dois grupos.

O resultado foi a revogação do Decreto N° 2.208/97 e a sanção do Decreto N° 5.154/04, o qual traz, como diferencial, o retorno da possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio.

No entanto, logo após a publicação do Decreto N° 5154/04, o governo anuncia modificações na Secretaria de Educação Média e Tecnológica, que, até então, abarcava o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Tal procedimento acaba por separar o que o Decreto N° 5154/04 possibilitou unir. Como não poderia ser diferente, tal determinação gerou críticas e descontentamentos. A esse respeito Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) argumentam: “O que caberia, neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stritu sensu*” (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005, p. 45).

A separação das secretarias suscita questionamentos em relação aos movimentos e forças que se fizeram presentes para a concretização de tal determinação em meio a um momento que, mesmo modestamente, acalentava o coração daqueles que lutam pela superação da dualidade estrutural da educação. A pertinência desse questionamento se faz pela convicção de que a separação das secretarias no instante seguinte da publicação do Decreto N° 5154/04, combinado ao fato de um texto final do decreto ter ficado aquém das expectativas dos que lutam por uma educação politécnica acaba por dificultar a construção efetiva de um ensino integrado. Mais do que buscar compreender

a quem interessava a desarticulação das possibilidades de integração do ensino técnico ao ensino médio, importa compreender por que essa integração se apresenta tão perigosa à classe hegemônica. Com esse intuito, passa-se a focar, de forma articulada, aspectos que se fazem presentes na perspectiva de integração e que, certamente, contribuirão para responder à questão suscitada.

Em primeiro, lugar faz-se necessário aprofundar a questão da dualidade estrutural da educação brasileira. Como exposto anteriormente, o ensino médio é o nível de ensino por excelência da dualidade estrutural, revelando a contradição entre capital e trabalho inerente ao próprio modelo civilizatório. Assim, a dualidade apresenta-se na oferta diferenciada de educação: uma destinada à elite, com o objetivo de formar dirigentes e outra destinada à classe dos que vivem do trabalho, com o objetivo de formar dirigidos.

Essa dualidade faz parte da lógica do sistema capitalista, que simultaneamente é diferenciador e unificador. Machado (1989) esclarece:

Diferenciador por pressupor, intrinsecamente, um complexo processo de diferenciação do trabalho, com repercussões amplas e profundas em todos os segmentos da vida social. Como parte deste processo, a escola, também, tende a se diferenciar e particularizar, tornando o sistema escolar uma estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino. A hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos se estendem do âmbito do processo de trabalho para a esfera educacional (MACHADO, 1989, p. 09).

O caráter diferenciador não se desenvolve de forma planejada, em virtude da dinâmica anárquica que é intrínseca ao processo de acumulação capitalista, necessitando, por esse motivo, da presença de mecanismos de controle capazes de garantir a estabilidade do sistema social. Esses mecanismos destinam-se, a partir de regulamentações normativas e políticas, a estruturação da unificação das diferenças oriundas da divisão social do trabalho.

A unificação se dá pelo alastramento da lógica capitalista de produção por todo o corpo social, minimizando a percepção das contradições de classe, as quais passam a ser compreendidas como contradições sociais de diversas ordens (raça, gênero, entre outras), gerando uma fragmentação e, conseqüentemente a perda do foco de suas origens, dificultando a formação de uma unidade opositora ao sistema capitalista.

Tal dinâmica de unificação se utiliza da escola por meio da proposta liberal de unificação escolar, que “[...] constitui um dos elementos do sistema de defesa do capitalismo, na guerra de posições, pois visa consolidar a direção da burguesia,

quebrando a unidade de seus opositores” (MACHADO, 1989, p. 10). A unificação é componente vital na manutenção do bloco histórico capitalista, estando presente, em suas diferentes fases, mesmo com algumas especificidades dentro do seu funcionamento, tem sua função bem definida, como pode ser identificado no neoliberalismo de terceira via, por meio da nova pedagogia da hegemonia⁴².

Faz-se importante salientar que essa proposta de escola única não se opõe ao processo diferenciador do capitalismo, ao contrário, apenas o encobre por meio da “unificação ideológica da nação sob a hegemonia burguesa” (MACHADO, 1989, p. 10). O processo diferenciador, responsável pelo desenvolvimento unilateral do indivíduo e seu ajustamento à divisão social do trabalho, indispensáveis ao modo de produção capitalista, justifica a presença da dualidade estrutural da educação desde sua origem.

Em oposição à proposta liberal de unificação escolar, Gramsci propõe o que ele denomina de Escola unitária. Na visão de Gramsci, a escola capaz de contribuir para a “elevação cultural das massas” não é aquela oferecida pelo Estado, a qual, pelas suas características, certamente confirma a exclusão das classes que vivem do trabalho na medida em que divide a escola em dois tipos – a clássica e a profissional:

Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 1999, p. 32-33).

Segundo Gramsci (1999), a escola profissional destina-se à classe trabalhadora, enquanto a clássica destina-se às classes dominantes e aos intelectuais. Com a necessidade imposta pelo desenvolvimento industrial, desenvolve-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica, que tem caráter profissional, porém, não-manual.

As escolas de caráter profissionalizante, tidas como “democráticas”, sujeitam a formação das crianças e dos jovens à lógica da produção, conseqüentemente, à lógica do capitalismo, levando cada vez mais a um enrijecimento das diferenças sociais, nas quais:

[...] verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses políticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é

⁴² O livro: A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso, organizado Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) traz aprofundamentos significativos sobre o tema.

louvado como democrático, quando na realidade não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a caracterizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1999, p. 49).

Como crítica à escola “interessada”, Gramsci defende, pelo menos nos níveis básicos de ensino, uma única escola para todos, sem distinção, “desinteressada”. Na sua concepção, a escola unitária deve ser de cultura geral, humanista, formativa, na intenção de equilibrar “de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade intelectual” (GRAMSCI, 1999, p. 33).

Percebe-se que a escola profissionalizante traz, em si, uma falsa impressão democrática, sendo aceita pelo povo como algo extremamente favorável à classe dos trabalhadores, porém Gramsci desfaz essa versão ao afirmar que:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que o 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” (GRAMSCI, 1999, p. 78).

A integração da educação profissional ao ensino médio, possibilitada pelo Decreto N° 5154/04, apresenta-se como uma possibilidade de travessia rumo à superação da dualidade estrutural, na medida em que busca articular o trabalho como princípio educativo, a ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como síntese da formação geral e específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

A Escola unitária, tendo como base o trabalho como princípio educativo da educação básica integrada à Educação Profissional, caminha em direção a uma educação politécnica, pois, ao unificar cultura e trabalho, possibilita a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, cuja capacidade produtiva encontra-se articulada às capacidades de refletir criticamente e, assim, de dirigir ou de controlar quem dirige. Dessa forma a formação não se limita à qualificação a uma determinada atividade profissional, sem descuidar da dimensão da formação, que compõe e determina sua identidade. Sendo assim, a educação profissional de nível médio – forma

integrada tem por tarefa inserir os alunos na atividade social. Para tanto, está comprometida com o desenvolvimento da intelectualidade de seus alunos a partir de uma educação que tenha na práxis, sua fundamentação, tendo o trabalho como princípio educativo, o qual supera a fragmentação entre conhecimento básico e conhecimento específico na perspectiva da politecnia.

Ao se falar em politecnia, torna-se premente esclarecer que esta não é compreendida aqui a partir de seu significado literal, não tendo o mesmo sentido de polivalente, muito pelo contrário, ela se apresenta com conceitos divergentes. Nas palavras de Saviani (1997), politecnia:

[...] significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. [...] Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 1997, p. 140).

Ao se analisar o processo de diferenciação é possível perceber que primeiramente esse era assumido como fazendo parte do projeto de educação, que defendia a necessidade de escolas diferentes para a elite e a classe trabalhadora, organizando as escolas tanto física como estruturalmente separadas. Aos poucos, pela premente necessidade de tornar o trabalhador parte integrante da sociedade, a diferenciação foi sendo organizada de forma menos visível, tendo, como amparo, as supostas aptidões individuais dos alunos, as peculiaridades regionais e os projetos de cada instituição. Desse modo, a dualidade não deixou de estar presente na educação e, muito menos, de desempenhar sua função de manutenção da divisão de classes, tão cara à burguesia, apenas fez com que sua intencionalidade ficasse encoberta por uma falsa ideia de democracia.

A partir do exposto neste capítulo pode-se perceber que o ensino médio, desde sua origem até os dias atuais, sempre esteve atrelado às necessidades de uma sociedade estruturada em classes, portanto, desigual. Em uma sociedade que tem como modelo civilizatório, o capitalismo, a subordinação das questões sociais aos interesses econômicos é fato, atingindo diretamente o modelo educacional que, em seus diferentes

momentos históricos, busca estratégias que permitam atender as necessidades do setor produtivo, não tendo, assim, como prioridade o homem, mas o capital.

Em consonância com o projeto societário do sistema capitalista, pode-se verificar que a dualidade estrutural, mesmo sob operacionalizações diferentes, não só se fez presente em todo o percurso da educação brasileira, como vem desempenhando, ao longo dos séculos, sua função: contribuir para a perpetuação do poder político, econômico e social da elite. Isso, porque um sistema de ensino que, de forma explícita ou implícita, oportuniza projetos diferentes de formação, nos quais as funções intelectuais e as funções instrumentais são exercidas por grupos sociais diferentes e em escolas distintas, deixa claro seu caráter excludente, não oportunizando à classe que vive do trabalho tornar-se classe dirigente.

Historicamente, a dualidade estrutural do ensino médio tem como função, reproduzir a divisão social e técnica do trabalho, indispensável para a manutenção da hegemonia burguesa.

Dentro dessa dualidade, a educação profissional passa a ser rotulada como a forma de ensino destinada a alunos oriundos das mais baixas camadas sociais. Tal estigma remonta à época da colonização, na qual os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofício.

CAPÍTULO V – A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO – FORMA INTEGRADA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO CAMPO EMPÍRICO

O pensamento, as idéias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais [...]. Tome-se o conceito de reflexo sob sua dimensão genética, sociológica ou gnosiológica. Em qualquer dessas acepções está implícita a admissão da existência da realidade objetiva, isto é, uma realidade que existe independentemente das idéias e do pensamento. É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, o reflexo implica a subjetividade.

Frigotto

A compreensão da escola como um aparelho ideológico e, sobretudo, da educação profissional como arena de disputa ideológica nos remete à análise de um profissional que tem papel estratégico nesse contexto: o professor. Sua identidade profissional e as possibilidades de sua resignificação na busca de que esse se constitua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho é foco deste estudo, que se permite desejar uma educação alicerçada nos pressupostos da Escola Unitária proposta por Gramsci. Assim, acredita-se ser não só inevitável, mas também indispensável compreender quem é o professor, ou seja, como se constitui enquanto professor da educação profissional de nível médio. Esse movimento na busca do desvelar da identidade docente desse profissional e das potencialidades e possibilidades de sua resignificação a partir de um organismo coletivo, a fim de que se constitua como intelectual orgânico é o foco deste capítulo.

O processo investigativo, que se materializa de forma sistematizada no presente capítulo, é marcado pelo diálogo entre a realidade concreta pesquisada e o corpo teórico, isto é, como uma apreensão subjetiva da realidade objetiva. Dessa forma, o

primeiro item a ser abordado refere-se à instituição pesquisada, logo a seguir serão trazidos os encaminhamentos metodológicos para, posteriormente, adentrar-se na análise dos dados.

5.1 A Instituição Pesquisada: IFSul

A origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul remonta ao período das Escolas de Artes e Ofícios, as quais foram criadas com o objetivo de possibilitar a inserção das classes menos favorecidas no mercado de trabalho. Primeiramente, em 1942, recebeu o nome de Escola Técnica de Pelotas – ETP; em 1965, passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Pelotas - ETFPEL, até 1997, quando passou a ser denominada Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET - RS, transformando-se em Instituto, em 2008.

Impregnada de uma visão tecnicista de educação, já como ETFPEL, incorporou à escola o modelo empresarial que se baseia na racionalização, própria do sistema capitalista, adequando a educação às necessidades da sociedade industrial e tecnológica. Os professores, em sua maioria, atuavam como técnicos e, intermediados por recursos técnicos, transmitiam um conteúdo técnico e objetivo, tudo com vistas a alcançar uma maior eficiência e produtividade. Desde sua origem, essa instituição traz, em seu contexto, uma dualidade entre formação profissional e humanística. Preocupada em atender as demandas produtivas, desenvolveu uma educação fortemente marcada pela dicotomia entre teoria e prática.

Essa dicotomia ainda se faz presente na instituição, porém, de forma não tão contundente. É importante ressaltar que já existem movimentos de resistência à concepção aqui demarcada. Tais movimentos, externos ou internos à instituição, são responsáveis por alterações nesse cenário.

Em seu projeto pedagógico, reconstruído e sistematizado em 2007, é possível evidenciar movimentos de aproximação com a ideia de rompimento com uma formação utilitarista, como se pode perceber na descrição de sua função social:

[...] promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores; da educação tecnológica de nível médio; da graduação e pós-graduação e da formação de professores. Tomando o trabalho como princípio educativo, visa desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da

cultura, para que seus alunos, como cidadãos críticos e solidários, capazes de usar do conhecimento, do potencial da ciência e do método científico, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa (Projeto Pedagógico do IFSul, 2007, p.18).

A sua filosofia, também expressa no Projeto Pedagógico, parece apontar para novos rumos:

Preparar para a vida, tendo o trabalho como princípio para construir aprendizagens significativas que aliem saber e fazer de forma crítica e contextualizada e estimulem a investigação, a criatividade, a participação e o diálogo, no respeito à pluralidade de visões e na busca de soluções coletivas baseadas na gestão democrática (Projeto Pedagógico do IFSul, 2007, p. 19).

A instituição chega à condição de Instituto em meio a novos tempos. As certezas já não são tão absolutas, questionar as verdades não parece tão absurdo. Talvez este seja o momento de construir uma nova instituição, capaz de pensar para além do mercado de trabalho, de modo que o trabalho possa ser visto como princípio educativo, contribuindo para a construção de uma sociedade menos imediatista e excludente. Nesse contexto, o IFSul torna-se, potencialmente, arena de luta de intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, o que fortalece a justificativa de ser o espaço empírico desta pesquisa.

Com o intuito de garantir a compreensão da análise dos dados, faz-se necessário explicitar a estrutura organizacional da instituição em relação à área do ensino, a qual está expressa no documento intitulado *Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação*, aprovado pela Resolução Nº 90/2012, do Conselho Superior. Esse documento, que rege os procedimentos didático-pedagógicos e administrativos, relativos ao processo educacional no IFSul, em seu Artigo Nº 19, diz que

São órgãos dirigentes do Ensino:
 I. Pró-Reitoria de Ensino;
 II. Direção-geral do *campus*;
 III. Diretoria / Departamento de Ensino e suas subdivisões, conforme regimento interno do *Campus*;
 IV. Coordenação de Curso/Área
 V. Colegiado de Curso;
 VI. Núcleo Docente Estruturante do curso (Organização Didática, 2007, p. 77)

A pró-reitoria de ensino e a direção-geral do *campus* são definidas como órgãos de instância superior, ficando a gestão do ensino, no *campus*, a cargo da diretoria /

departamento de ensino. No IFSul - Campus Pelotas, a diretoria de ensino subdivide-se em: coordenadoria de educação a distância; coordenadoria de apoio pedagógico e assistência estudantil; departamento de estrutura funcional do ensino; departamento de registros acadêmicos; departamento de ensino de formação geral; departamento de ensino técnico de nível médio e departamento de ensino de graduação e pós-graduação. Esses dois últimos departamentos são formados pelas coordenadorias das áreas/dos cursos técnicos de nível médio⁴³ e pelos cursos de graduação e de pós-graduação, respectivamente. O departamento de ensino de formação geral possui três áreas que se constituem a partir das coordenadorias das disciplinas da formação geral, assim distribuídas: COLINC (linguagens, códigos e suas tecnologias); COCHTEC (ciências humanas e suas tecnologias) e CINAT (ciências da natureza, matemática e suas tecnologias).

Os cursos técnicos de nível médio - formas integradas constituem-se a partir dessa estrutura do ensino, isto é, pertencem a uma coordenadoria de curso/área e, dessa forma, vinculam-se ao departamento de ensino técnico de nível médio, tendo as disciplinas da área técnica ministradas por professores lotados na coordenadoria do curso/área. As disciplinas da formação geral são ministradas por professores lotados nas coordenadorias pertencentes ao departamento de ensino de formação geral.

5.2 Os encaminhamentos metodológicos

De antemão faz-se oportuno esclarecer que o fato de este capítulo abordar a identidade docente dos professores e as possibilidades e potencialidades de um organismo coletivo, a partir da realidade concreta pesquisada, não significa que os capítulos anteriores indiquem uma dicotomia entre teoria e prática. Como explicitado anteriormente, Marx faz a distinção entre o método de investigação e o método de exposição dizendo que

A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX in MARX E ENGELS, 2012, p. 28).

⁴³ As coordenadorias, em muitos casos, agregam mais de um curso, porém da mesma área.

Assim, nesse momento de explicitação, estruturou-se a exposição de forma a favorecer a compreensão dos momentos e movimentos da pesquisa, os quais foram sendo determinados pela dinamicidade do processo investigativo. Desse modo, os capítulos anteriores que dão sustentação para que se possa adentrar mais especificamente na discussão da resignificação da identidade docente, bem como do organismo coletivo, são resultantes do movimento dialético entre o corpo teórico e a pesquisa empírica.

Assumindo o materialismo histórico e dialético como base fundante das reflexões e formulações, procurou-se superar a posição de filósofo no sentido de que “[...] todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma concepção de mundo)” (GRAMSCI, 1995, p. 11). Dessa forma, buscou-se trabalhar tendo como balizador a postura do

[...] verdadeiro filósofo [...], isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, 1995, p. 40).

Ao se assumir a empreitada desta pesquisa, comungou-se com o otimismo da vontade de Gramsci, na pretensão de que essa viesse a constituir-se em uma construção de valor histórico⁴⁴. Assim, buscou-se conhecer a realidade, mas não qualquer uma. Trata-se de uma realidade concreta, da qual se faz parte, “[...] na qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver: isto é, é a relação filosofia-história” (GRAMSCI, 1995, p. 40). Para tanto, era preciso levar em conta não apenas a síntese das relações existentes, sendo necessário, também, conhecer a sua formação histórica, pois o indivíduo é a síntese não apenas das relações existentes, mas também da história dessas relações.

A pesquisa estruturou-se a partir de uma perspectiva qualitativa tendo, como objetivo fundamental, não a produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis do grupo, mas o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e a realização de grupo focal, as quais

⁴⁴ Valor histórico – valor a partir da eficácia prática, isto é, da produção de efeitos sobre a realidade concreta (GRAMSCI, 1999, p. 249).

possibilitaram análises qualitativas da consciência articulada dos sujeitos envolvidos no fenômeno.

Para Lüdke e André (1996), a pesquisa qualitativa ressalta a obtenção de dados descritivos, investigados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase no processo, além do produto final, preocupando-se, ainda, em retratar a perspectiva dos participantes.

Ao longo da pesquisa, teve-se como balizador a proposta dialética marxiana, iniciando pelo real e concreto, no qual se considera o estudo da educação profissional a partir da identidade dos professores que nela atuam como base do sujeito social.

Entende-se que a identidade dos professores será uma abstração, se forem desprezadas as classes que a compõem. Nessa perspectiva, essas classes irão representar palavra vazia de sentido, se forem ignorados os elementos em que repousam.

Nesse sentido, Marx (1978) argumenta que, ao estabelecer o objeto de pesquisa como ponto de partida, formar-se-ia uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, seria possível chegar a conceitos cada vez mais simples. Considerando o concreto idealizado, passar-se-ia a abstrações cada vez mais tênues, até que fossem atingidas determinações mais simples. Chegando a essas determinações, torna-se necessário fazer o caminho de modo inverso, até atingir o conceito do objeto pesquisado, “[...] mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116).

Assim, tendo presente a dialética marxista e com o intuito de tornar mais evidentes os caminhos a serem percorridos na pesquisa empírica, realizou-se, em agosto de 2012, o primeiro procedimento de campo, uma entrevista semiestruturada com um dos membros da diretoria de ensino, conforme apêndice I, o que contribuiu para a definição dos rumos metodológicos.

Ao ser lançado o questionamento sobre o momento vivenciado pelos cursos integrados na instituição, foi relatada a existência de um projeto que vinha, na época, sendo desenvolvido junto aos professores dos cursos integrados, com o objetivo de avaliar e reorganizar os currículos dos respectivos cursos. Entre as atividades constituintes do projeto, foram destacadas: um momento de formação tendo, como foco, os pressupostos que embasam uma formação politécnica, bem como reuniões sistemáticas para avaliar o percurso dos cursos, tendo, por meta, a reestruturação de suas disciplinas e cargas horárias.

Ao questionar a diretora de ensino sobre a receptividade dos professores em relação ao momento de formação proposto, foi possível constatar sua preocupação em relação ao ínfimo conhecimento de boa parte dos professores a respeito dos pressupostos filosóficos e das especificidades inerentes aos cursos técnicos integrados. Evidenciou-se, também, que uma parcela significativa dos professores não havia acolhido o apelo à necessidade de discussão a respeito da concepção filosófica e epistemológica que deve embasar o trabalho docente.

Com base no relato, emergiram grandes suspeitas, para não dizer certezas, sobre a necessidade de movimentos que possibilitassem a ressignificação da identidade profissional dos docentes. Dessa maneira, acreditou-se que as intencionalidades que davam vida à pesquisa se faziam efetivamente pertinentes.

A partir dos dados coletados nessa primeira entrevista e com base no referencial teórico que paralelamente vinha sendo construído, foi possível ratificar a **tese**: *a integração da educação profissional técnica ao médio está, entre outros fatores, condicionada à permanente ressignificação da identidade profissional dos docentes, processo indispensável para que eles se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, tendo sua concretude possibilitada por meio de um “organismo coletivo”.*

A partir da tese, estabeleceu-se como **objetivo geral**: *problematizar as possibilidades e potencialidades da constituição de um organismo coletivo que, sustentado por princípios éticos construídos coletivamente, oportunize o permanente processo de ressignificação da identidade profissional dos docentes, a fim de que esses se constituam como intelectuais orgânicos.*

E, no intuito de alcançar o objetivo geral, orientando a caminhada investigativa junto à realidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada do IFSul – Campus Pelotas foram definidos como **objetivos específicos**:

- *Desvelar os fatores, em sua historicidade e dinamicidade, que compõem o conjunto de determinações, dando materialidade à identidade profissional dos docentes;*
- *Analisar as aproximações e os distanciamentos das concepções filosóficas e epistemológicas constituintes da identidade profissional dos docentes em relação aos pressupostos que sustentam a proposta de integração que embasa o Decreto N° 5.154/04; e*
- *Compreender as possibilidades e potencialidades da constituição de um “organismo coletivo”, na concepção gramsciana, para a ressignificação da identidade profissional*

dos docentes, a fim de que estes venham a constituir-se como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho.

A intencionalidade era desvelar estratégias que contribuam para que os professores possam vir a constituírem-se como intelectuais orgânicos, condição indispensável para a efetivação da integração do ensino técnico ao médio, como base para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade estrutural. A partir de movimentos investigativos, buscou-se, no espaço-tempo do IFSul - Campus Pelotas, desvelar a realidade em sua concretude e materialidade, favorecendo a proposição de estratégias na direção da resignificação da identidade profissional dos professores, a fim de que estes possam construir uma educação capaz de desempenhar papel significativo na construção de um modelo societário menos excludente e polarizado.

Definiu-se como sujeitos participantes da pesquisa os professores, os supervisores pedagógicos e os coordenadores dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada e os coordenadores das três subáreas que compõem a área da formação geral⁴⁵, bem como um membro da diretoria de ensino da instituição. O quadro a seguir identifica os cursos e as respectivas coordenadorias a que se vinculam.

Coordenadoria de Curso/Área	Curso
Design ⁴⁶	Comunicação Visual (CVI)
	Design de Interiores (DIN)
Edificações	Edificações (EDI)
Eletrotécnica	Eletrotécnica (TEC)
Eletrônica	Eletrônica (TRÔ)
Química	Química (QUI)

A coleta de dados foi pensada para ocorrer em dois momentos investigativos. O primeiro momento, com a realização de entrevistas semiestruturadas⁴⁷ com um membro

⁴⁵ A estruturação da área de formação foi explicitada mais detalhadamente no item 5.1, que é parte deste capítulo.

⁴⁶ O fato de a Coordenadoria da área do Design abranger os cursos de CVI e DIN faz com que as análises desses cursos sejam feitas de forma conjunta, tendo em vista que o grupo de professores é o mesmo para os dois cursos. Dessa forma, em muitos momentos no decorrer deste trabalho, se fará menção à coordenadoria da área do Design ou simplesmente ao Design.

da diretoria de ensino, os supervisores pedagógicos, os coordenadores dos cursos e os coordenadores das três subáreas que compõem a área da formação geral⁴⁸. Para o segundo momento, foi prevista a aplicação de questionário aos professores que atuam nos cursos. A aplicação do questionário, em momento posterior ao das entrevistas, foi planejada para que os dados coletados nas entrevistas subsidiassem a construção desse instrumento. Mesmo diante da definição dessa estratégia para a coleta de dados, tinha-se a compreensão de que, a partir dos dados coletados nos dois momentos investigativos, poderia emergir a necessidade de novas coletas, pois, do *corpus*⁴⁹ constituído nesses momentos, emergiriam categorias de análise que pudessem ser esgotadas a partir das informações nele existentes. No entanto, outras categorias poderiam fazer-se presentes, requerendo nova coleta de dados, dessa vez mais direcionada.

O fato da não determinação de categorias *a priori*, mesmo tendo clareza de que a construção dos instrumentos de pesquisa se deu a partir da observação de aspectos que foram percebidos em sua potencialidade de existência na realidade concreta, foi fator determinante na opção pela entrevista individual. Nessa fase da pesquisa, na qual as categorias não estão explicitadas, a entrevista individual possibilita profundidade nas informações, proporcionando uma aproximação face a face com o entrevistado.

A proximidade permite o esclarecimento de dúvidas, por meio da reformulação dos questionamentos que serão encaminhados, porque captar o pensamento do informante é um processo delicado, e a flexibilidade que a entrevista pode proporcionar se faz desejável.

Como já explicitado, entre os diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com os objetivos do pesquisador, adotou-se a entrevista semiestruturada. Por entrevista semiestruturada entende-se: “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)”. Com as entrevistas, a intenção era elaborar vários questionamentos sobre a prática pedagógica dos professores, com o intuito de problematizar os fenômenos surgidos durante o transcorrer das atividades no que tange aos diferentes espaços e tempos em que essa prática pedagógica se desenvolve.

⁴⁷ O roteiro de questões utilizado nas entrevistas encontra-se no apêndice II, deste documento.

⁴⁸ A estruturação da área de formação foi explicitada mais detalhadamente no item 5.1 que é parte deste capítulo.

⁴⁹ Essa denominação é elaborada por Moraes e Galiazzi (2007), ao exporem a metodologia de análise textual discursiva. Os autores denominam *corpus* “[...] um conjunto de documentos [...]”. Este representa as informações da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16).

Acredita-se que essa linha condutora proporcionada pela entrevista semiestruturada, com questionamentos abertos, a partir de uma perspectiva qualitativa, venha a garantir a flexibilidade, visto que, mesmo havendo um roteiro a ser seguido, possibilita o aprofundamento das respostas, quando necessário.

Definidas as estratégias de construção do *corpus* da pesquisa e na intenção de salvaguardar a validade e confiabilidade do resultado da análise desse *corpus*, compreendeu-se que lançar mão do método de *Análise Textual Discursiva* (ATD) seria o caminho a ser seguido. Ressalta-se, porém, que a opção pela ATD não se restringiu à justificativa explicitada anteriormente, nem esta pode ser considerada a mais determinante. Os fundamentos dessa metodologia de análise vão ao encontro das concepções que embasam todas as dimensões desta tese.

Julga-se ser relevante abordar aqui os aspectos fundantes da ATD, possibilitando a compreensão de sua operacionalização e, sobretudo, dos pressupostos sobre os quais se constitui tal compreensão. Para tanto, recorre-se às formulações dos estudiosos: Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi, a partir da obra intitulada *Análise Textual Discursiva*.

A ATD é definida por Moraes e Galiuzzi (2007) como uma metodologia que pode ser empregada para analisar dados de natureza qualitativa. Como um movimento interpretativo, é capaz de produzir novas percepções e compreensões dos fenômenos investigados.

Os autores concebem a ATD:

[...] como um processo de auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a decomposição dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

Em relação ao primeiro componente da ATD, denominado unitarização, ele pode ser compreendido como um processo de fragmentação dos textos, pelo qual se busca desvelar unidades de significado que constituem o fenômeno estudado. Para que o processo de unitarização tenha consistência, torna-se indispensável um profundo envolvimento com os materiais em análise.

Esse processo tem, na interpretação dos dados, um de seus pontos chave. Conforme explicitam Moraes e Galiuzzi (2007), um texto pode ser objetivo em seus significantes, mas não em seus significados. Dessa maneira, o processo de unitarização encontra-se atrelado às interpretações que o pesquisador realiza durante a leitura dos

textos. Sendo assim, diferentes interpretações podem ser feitas, provocando o desvelar de diferentes unidades. O que está sendo trazido aqui é, na verdade, a teoria que se faz presente de forma consciente ou não, atribuindo sentido e significado aos materiais que previamente se constituem apenas como significantes. A unitarização, como os demais componentes do ciclo da análise textual, consiste em “exercício de produzir e expressar sentidos. “[...] Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14).

O caráter decisivo da teoria não impede, no entanto, a realização da unitarização sem conhecimento prévio da teoria, a qual pode ser construída a partir do material analisado, o que é, possivelmente, mais desafiador, enquanto que o conhecimento prévio das teorias que fundamentam uma pesquisa facilita o processo de análise.

O segundo componente da ATD é a categorização. Esta se constitui no processo de agrupamento das unidades definidas na unitarização, tendo por base as novas compreensões que vão sendo construídas no percurso analítico, e as unidades, a partir de sua proximidade e semelhança, passam a formar categorias. Desse modo, nesse processo, inclui-se não apenas o agrupamento de unidades por semelhança, mas a definição de categorias. Tal processo, por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, viabiliza um aperfeiçoamento progressivo das categorias. Com base nas categorias construídas, tem-se a constituição do terceiro componente, no qual há um processo de explicitação das relações que interligam as categorias, dando estrutura ao metatexto. Esse é o momento de construção de um argumento aglutinador do texto em sua íntegra.

Os processos de unitarização e de categorização não buscam o retorno ao objetivo original, “mas a construção de novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 31).

O primeiro momento investigativo foi realizado entre os meses de abril e junho de 2013, perfazendo um total de 16 entrevistas⁵⁰, as quais foram gravadas, mediante consentimento prévio dos entrevistados⁵¹ e, posteriormente, transcritas. De imediato passou-se à análise dos dados, a qual se configurou em um momento no qual rigorosidade e dedicação foram assumidas como palavras de ordem.

A análise permitiu, por meio do desvelamento de aspectos da materialidade e concretude da realidade pesquisada, perceber que a estratégia definida para o segundo

⁵⁰ O roteiro de entrevista encontra-se como apêndice II

⁵¹ O Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes do primeiro momento investigativo encontra-se como apêndice III

momento investigativo, isto é, a coleta de dados a partir da aplicação de questionário aos professores dos cursos não era pertinente, uma vez que não dariam conta de responder aos novos questionamentos. Optou-se por abortar a estratégia planejada, passando o segundo momento a ter, como foco de análise, apenas os professores dos cursos de CVI e DIN, ambos pertencentes à Coordenadoria da Área de Design, sendo, então, formados pelo mesmo grupo de professores. Como estratégia de coleta de dados utilizou-se o grupo focal.⁵²

5.3 A Identidade Profissional do Professor: perspectivas e contradições

*Sempre somos
conformistas de algum conformismo...*

Antônio Gramsci

Neste item, analisar-se-á a identidade docente do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada e os distanciamentos e aproximações dessa com os pressupostos de uma educação politécnica, com o propósito de apreender, mesmo que subjetivamente, aspectos que possam constituir-se como significativos no processo de ressignificação da identidade do professor, a fim de constituir-se como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho.

Embora já tenha sido explicitada a escolha teórico-metodológica que baliza esta tese, ressalta-se a compreensão de que a constituição do professor se faz entrelaçada às relações sociais em sua totalidade e, portanto, reflete as contradições dessa totalidade. Então, essa constituição deve ser compreendida como construção social, a qual se processa em um contexto determinado, isto é, em uma sociedade capitalista.

Com base no *corpus* construído a partir dos momentos investigativos,⁵³ deu-se início à análise a partir da qual foi possível elencar as categorias. Entre idas e vindas do *corpus* ao referencial teórico, optou-se por estabelecer uma categoria mais ampla: *Conformismo mecânico/imposto x Conformismo dinâmico/proposto* e, a partir dela, definiram-se as categorias de análise:

Passividade x engajamento;

Indiferença x comprometimento;

⁵² O roteiro das questões do grupo focal encontra-se como apêndice IV, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido desse segundo momento investigativo.

⁵³ A descrição mais detalhada desses momentos encontra-se no item 5.2 intitulado *Os encaminhamentos metodológicos*.

Dicotomia entre teoria e prática x práxis;
 Pedagogia da hegemonia burguesa x Pedagogia da emancipação;
 Individualismo x coletividade.

Faz-se oportuno registrar que as categorias foram definidas numa perspectiva dialética, desta forma deve-se compreendê-las a partir de uma lógica conjuntiva evitando-se pensá-las a partir de uma visão disjuntiva.

A epígrafe trazida para abrir a discussão da categoria *Conformismo mecânico/imposto x Conformismo dinâmico/proposto* vem para reafirmar que não se trata de um equívoco na definição da categoria, como pode sugerir uma leitura a priori desprovida de uma compreensão mais profunda do pensamento de Gramsci. É possível acompanhar as reflexões do pensador sardo a respeito do conformismo tanto nos Cadernos do Cárcere, quanto em algumas de suas cartas. As reflexões sobre esse conceito são consideradas de grande relevância para a compreensão do pensamento educacional gramsciano.

Na concepção de Gramsci, o conformismo é a adequação do trabalhador para se adaptar ou se inserir na sociedade industrial, a qual se constrói por meio da ação educativa. No entanto, Gramsci esclarece que a conformação do indivíduo à sociedade pode assumir conotações distintas: uma conformação que liberte ou uma conformação que acabe por aliená-lo.

Nesse sentido, Gramsci afirma que...

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, e de maneira concreta, de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Sempre somos conformistas de algum conformismo, sempre somos homens-massa ou homens-coletivos. A questão é a seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo, do homem-massa do qual se faz parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa; a própria personalidade é composta de maneira bizarra e heterogênea: encontram-se nela elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas e intuições de uma filosofia futura que será do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo significa, portanto, torná-la unitária e coerente, elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais elevado. Significa, também, criticar toda filosofia existente até hoje, na medida em que deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente somos, isto é, um «conhece-te a ti mesmo» como produto do processo histórico desenvolvido até hoje, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Tem-se de iniciar, este inventário (GRAMSCI, 1999, p.94)

O primeiro passo na realização do inventário consiste na crítica da própria concepção de mundo, ou seja, a construção da consciência da própria historicidade. Para tanto, faz-se necessário desconstruir as certezas e fazer emergir as contradições inerentes ao modelo civilizatório, o que, na perspectiva gramsciana, é possibilitado pela educação, por meio da qual o homem desenvolve-se intelectualmente, construindo as condições necessárias para se inserir e atuar criticamente sobre a organização da sociedade em suas dimensões política e econômica.

Compreende-se esse movimento em três momentos dialeticamente imbricados: a denúncia como construção da consciência da própria historicidade; o anúncio como momento de inserção e adesão a um organismo coletivo; e o momento de ação em que efetivamente o homem-massa passa a homem-coletivo, desempenhando o papel de intelectual orgânico comprometido com o proletariado. Desse modo, partindo dessa compreensão, passa-se à análise das categorias.

5.3.1 Passividade x engajamento

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

Antônio Gramsci

A epígrafe acima é apenas um dos inúmeros excertos da obra de Gramsci, que poderiam ser trazidos aqui para ratificar a importância dada por ele à ação. Porém, não qualquer ação, mas uma ação transformadora, alicerçada em uma reforma intelectual e moral a qual se traduz em engajamento na luta pela superação da opressão de que são vítimas as classes subalternas. Com esse entendimento, a partir da realidade, tem-se a primeira categoria: *passividade x engajamento*, a qual será desenvolvida a partir de dois aspectos: o primeiro é a *disponibilidade dos professores em relação ao permanente processo de formação*, e o segundo refere-se à *submissão diante de obstáculos*.

5.3.1.1 Disponibilidade dos professores em relação ao permanente processo de formação

Gramsci, antes mesmo das suas elaborações carcerárias, já demonstrava grande interesse pela organização da cultura, como explicita Marcos Del Roio:

Gramsci tratou de desenvolver uma teoria e uma prática política que tinham no problema de educação um elemento constitutivo essencial. Até sua prisão em 1926, Gramsci passou por três diferentes momentos de elaboração dessa questão. Um primeiro momento no qual ele dá prioridade à cisão, ao antagonismo e à auto-atividade dos trabalhadores diante do capital, no próprio cerne do processo produtivo capitalista. Educação, então confunde-se com auto-educação. O momento que se segue é o da necessidade de educar o educador, o Partido Comunista, recém-fundado, particularmente a sua direção. O terceiro momento é pensado como necessidade de se educar o educador das massas (Del Roio, 2006, p. 311).

O terceiro momento foi pensado por Gramsci como estratégia para que a cultura alcançasse o maior número de sujeitos. Nesse sentido educar o educador na concepção gramsciana é fator fundamental para que ele venha a constituir-se como intelectual orgânico a serviço da contra-hegemonia.

Conforme abordado no Capítulo III deste trabalho, o professor, entre outros sujeitos, é considerado um educador das massas, o que possibilita dizer que a elevação cultural desse educador é fator importante a ser analisado. Assim, a questão *da disponibilidade dos professores em relação ao permanente processo de formação*, é necessária à criação e recriação da prática pedagógica que objetiva contribuir para a construção de sujeitos críticos e criativos, capazes de denúncia, anúncio e ação que promova a superação do modelo civilizatório.

Ao iniciar a análise, registra-se que os entrevistados são unânimes em dizer que os professores, em sua maioria são: responsáveis, engajados, dedicados e comprometidos com o curso.

[...] os nossos professores são 100%, eles vestem a camiseta... (CT1B, p. 08).

[...] é um grupo que ele se entusiasma, ele faz, ele realiza, ele problematiza, mas é um grupo assim, ótimo de se trabalhar (CT1A, p. 01).

[...] são professores que cumprem sempre com os horários, estão presentes na sala de aula; alguns têm umas atitudes bem severas, tipo, fechar a porta à chave depois que der os minutos de tolerância e não deixam entrar (CT2A, p. 06).

[...] todos são comprometidos com o curso, todos gostam daquilo que eles fazem, a gente vê que eles são apaixonados, acho que eles não fazem outra coisa na vida a não ser dar aula na [nome do curso] (CT3A, p. 02).

Eu acho que eles [os professores] são muito críticos e muito participativos. Mas críticos no bom sentido (C4A, p. 11).

[...] eles têm uma excelente relação com os alunos, uma relação de diálogo, de respeito, mas exercem autoridade. E têm que exercer (CT5A, p. 20).

É possível perceber que a identidade dos professores encontra-se num período de efervescência, em transformação, resultante do número significativo de professores efetivos que passaram a integrar o corpo docente da instituição nos últimos anos. Observa-se, também, que o ingresso desses professores repercutiu de forma significativa na dinâmica institucional, a tal ponto de os relatos evidenciarem a distinção de duas categorias de professores: “os professores novos” e “os professores mais antigos”. O ingresso dos professores novos é apontado como fator positivo para os cursos. De modo geral, esses professores novos são considerados entusiasmados, questionadores, abertos a receber críticas e a repensar suas posturas, quando levados à reflexão.

[...] agora a gente recebeu um grupo de professores novos, e esses dias ainda, em conversa com o coordenador, a gente estava fazendo a primeira etapa da avaliação deles, e nós estávamos dizendo: Olha! Eu acho que realmente nós somos iluminados, porque eles são muito bons, muito interessados (CT4A, p. 07).

Eu acho que é porque eles vêm com uma qualidade muito boa, com um repertório muito bom, e eles oxigenam, com certeza, aquele coletivo ali. Eles vêm superando em qualidade os seus mestres. Eu acho isso. E faz a coordenação se mexer nesse sentido [...] Eles são muito comprometidos, eles são minuciosos nessa questão didática específica dos cursos, dos conteúdos, dos conceitos, do que eles trabalham, eles são muito preocupados (CT5A, p. 06).

Então, é um grupo assim que quer acertar, que se a gente diz para ele: Olha, tu pisaste na bola aqui, olha, tu fizeste mal com o aluno, ele volta atrás, sabe, é uma coisa bem bacana (CT1A, p. 05).

Nós temos aquele projeto grande de formação continuada e nós fizemos agora um trabalho com um professor da casa [...]. E foi um trabalho muito bom, foram 13 encontros [...]. E a gente viu que a grande maioria foram professores novos que foram (CT4A, p. 14).

Essa gurizada nova aí, [referindo-se aos professores novos] estão sempre muito dispostos (CT1B, p. 08).

Tais características são avaliadas como positivas, não apenas em função da prática pedagógica desses professores, mas, sobretudo, na influência dessa postura em relação aos professores mais antigos. Os professores mais antigos são reconhecidos não só por sua competência técnica e os saberes específicos em relação a sua área de atuação, mas também no que diz respeito a sua disponibilidade e dedicação ao curso, como é possível constatar pelos relatos:

[...] se precisar apoiar os alunos, conversar com os alunos fora de aula, então tanto os velhos, os mais velhos que às vezes pode, a gente pensa: pô, os mais velhos não querem mais nada com nada, eles estão ali. Estão dispostos sempre a apoiar os alunos, até muitas vezes, não só nas questões acadêmicas, mas nas questões de educação também, problemas familiares, problemas disso, daquilo... (CT1B, p. 08).

[...] nós temos um caso de aluno com necessidades especiais. E a aceitação, a vontade de ajudar foi muito grande, [...] professores que se prontificaram a trabalhar com esse aluno em horário diferente do horário de aula para que o professor pudesse seguir adiante e ele pudesse crescer. E esses professores não foram professores novos, foram professores antigos que fizeram todo esse trabalho, se prontificaram, eles vinham em horário de atendimento e atendiam esse menino (CT4A, p. 07).

No entanto, é possível identificar, pelas entrevistas, que, no que se refere à reflexão da prática pedagógica, parte desses professores mais antigos demonstra certa fragilidade, uma estagnação que dificulta a qualificação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A resistência de alguns que não querem se abrir a novas coisas, que acham que era bom assim e tem que seguir assim (CT3A, p. 05).

É, alguns acreditam que da maneira que fazem é o certo, é o correto e não vão mudar. [...] Dizem: Não, “eu sempre trabalhei assim, estou quase me aposentando e vou seguir assim” (CV3A, p. 05).

[...] os professores antigos ainda têm esse ranço, vamos dizer, de que formação continuada é coisa de pedagogo. Agora, se tu colocares alguma coisa, específica, da área deles, eles vão. [...] Com certeza, eles vão estar todos lá. Mas quando é uma coisa mais geral, vamos dizer que eles chamam “essas coisas de pedagogia”, diminui muito o número (GT4A, p.15).

Nós temos aquele projeto grande de formação continuada e nós fizemos agora um trabalho com um professor da casa [...]. Por mais que a gente fizesse, vamos dizer assim, a propaganda disso, eles alegaram diferentes

coisas, que tinham questões para resolver na coordenadoria e tal (CT4A, p. 14).

A fragilidade do processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica por parte dos professores também é evidenciada, quando um número significativo dos entrevistados relata a existência de um sentimento saudosista por parte de professores que viveram a experiência do “antigo integrado”⁵⁴, seja enquanto professor ou enquanto aluno dessa modalidade, a qual fez parte da instituição antes da implantação do Ensino Médio modular. Os relatos desvelam não só o desejo desses professores de ver retornar o antigo integrado, mas, sobretudo a idéia equivocada de que com o Decreto Nº 5154/04, o antigo integrado está novamente sendo ofertado na instituição. Este entendimento é trazido nas entrevistas, ora no sentido de afirmar tal compreensão, ora no sentido de evidenciar a preocupação com as conseqüências de tal equívoco, como expressa a reflexão aqui transcrita:

[...] na nossa coordenadoria, aqui, foi muito tranquilo essa passagem, porque, na verdade, todo mundo ficou contrariado quando os cursos integrados foram extintos [...] Então, assim, ficou aquela lacuna, muita gente, os nossos professores mesmo, nenhum jogou as aulas que preparou fora, o material que tinham preparado para atender a esse modo de ensino, porque a gente tinha uma esperança de que, um dia, a coisa poderia ser retomada. Então nós ficamos muito contentes (CV4B, p. 01).

O relato acima denota não apenas a compreensão equivocada do retorno ao antigo integrado, mas, principalmente, ignora a necessidade da constante atualização do trabalho docente. Esse sentimento de apego demasiado a estágios passados da instituição não se limita a professores mais antigos, sendo também identificado em professores com menos tempo de instituição, que são ex-alunos do curso no qual atuam. De acordo com as entrevistas, percebe-se que, em determinados cursos, essa situação assume dimensões negativas, a ponto do ingresso de professores que foram alunos da instituição ser visto como algo negativo para a qualificação da prática pedagógica do grupo de professores.

Eu acho que as coordenadorias mais avançadas são as que têm professores que não foram estudantes dessa escola. [...] Porque não têm o laço afetivo com os estágios passados. A nossa escola sofreu uma série de transformações. Eu vejo isso, por exemplo, em outras coordenadorias que são povoadas por professores, praticamente, que são ex-alunos, isso se reflete nas ações da coordenadoria, por exemplo. A nossa coordenadoria

⁵⁴ A expressão “antigo integrado” usada pelos professores se refere ao curso que esteve em vigor antes da implantação do curso modular. O “antigo integrado trabalhava em um só curso formação geral e a formação técnica.

aqui foi, praticamente, pioneira no interesse da pós-graduação, enquanto, em outras coordenadorias, as pessoas pensavam: para que eu vou me pós-graduar, se eu tenho que ensinar as coisas básicas para um estudante? [...] Então, eu acho que isso se reflete muito, [...] os cursos que não têm Integrado, não voltaram a ter Integrado, a maioria são os mais antigos (CT4B, p. 11-12).

Se o retorno de ex-alunos na condição de professores é visto como um empecilho a criação e recriação da prática pedagógica em alguns cursos, nos cursos de CVI e DIN essa realidade é vista como um fator positivo para a qualificação da prática pedagógica do grupo de professores, como expressa a fala a seguir.

[...] ali no Design a gente tem um grupo grande de professores novos e que têm essa característica, muitos professores novos no Design [...] foram estudantes do curso de Design. Eu acho que isso traz uma certa qualidade para as discussões dentro da coordenadoria, mas eu acho que também problematiza um pouco a zona de conforto de alguns profissionais que estão aqui há muito tempo. E eu acho que é isso que fortalece aquele grupo na qualidade que ele tem hoje, porque ele é um grupo que tem muitos profissionais que estão há bastante tempo aqui e que acaba recebendo as suas crias e que “tão” aqui para nos superar. Então, eles vêm muito bons. (CT5A, p. 06).

Partindo do exposto, é possível afirmar que, no que diz respeito à disponibilidade em relação ao permanente processo de formação necessário à criação e recriação da prática pedagógica, tem-se uma fragilidade significativa. Os depoimentos revelam que, para uma parcela significativa dos professores, a preocupação com a formação está relacionada, sobretudo, com a área específica de sua atuação, não sendo evidenciados movimentos significativos em relação a reflexões que envolvam os pressupostos do fazer docente.

O fato de uma parcela significativa dos professores buscarem uma formação tecnológico-utilitarista em detrimento de uma formação ético-política leva a crer que eles não têm consciência da amplitude do papel social que desempenham, enquanto docentes da educação profissional, em relação ao processo de manutenção ou transformação social.

A disponibilidade para a permanente formação ético-política do professor está condicionada a um mínimo de consciência da sua historicidade, isto é, do papel que desempenha no contexto social. Com esse intuito, como bem colocado por Del Roio (2006, p. 311), citado no início desta análise, é que Gramsci, no terceiro momento de sua teorização a respeito da educação como elemento constitutivo essencial, defende a

necessidade de se educar o educador das massas. Esse pensador compreende a pertinência de articular o conhecimento a partir de suas dimensões: científica, política e pedagógica como ponto determinante para a tomada de consciência do real e de si nesse real. A partir dessa compreensão, ou seja, da capacidade de denúncia, é que o professor pode alavancar sua constituição como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho.

5.3.1.2 Submissão diante dos obstáculos

Como segundo aspecto da categoria *passividade x engajamento*, abordar-se-á a condição de *submissão* diante dos obstáculos encontrados, o que se revela como um modo passivo de ser e estar no mundo. Esse aspecto pode ser analisado a partir dos relatos referente à falta de diálogo entre área técnica e área de formação geral, fator essencial para a integração do ensino técnico ao médio.

A totalidade dos entrevistados indica a falta de reuniões sistemáticas entre os professores da formação geral e os professores da área técnica como um problema que repercute na efetivação da integração. Declaram que os professores da formação geral são em número insuficiente para dar conta das atividades de planejamento que, segundo eles, o processo de integração requer, pois necessitam fazer parte do quadro docente de diferentes cursos, o que dificulta a participação nas reuniões, as quais acabam se sobrepondo.

A gente tinha aquele temor de não ter professores, que é o que nós estamos enfrentando hoje. Por quê? Porque a gente acreditava que, dentro do decreto que estava posto, os professores tinham que se reunir frequentemente para poder integrar realmente, do início ao fim do curso. Hoje, o que a gente está vendo é falta de reuniões, porque a gente não tem como. Porque o professor atua em diferentes cursos (CT4A, p. 01).

A maioria dos cursos aponta esse fator como um inviabilizador da integração. Argumentam que a falta de reuniões sistemáticas entre os professores da área técnica e os da área de formação geral que compõem o curso não permite o diálogo, que é necessário para que possam ser construídas as atividades integradoras.

Os relatos dos coordenadores e supervisoras pedagógicas de alguns cursos evidenciam que tal problema gera a falta de diálogo entre a área de formação geral e a área técnica inviabilizando o trabalho, ao gerar frustrações e desmotivação.

Então, para mim o grande problema do Integrado é a falta de encontro dos professores. Então, de novo, a gente não tem o Integrado, a gente tem um acoplado, um misturado, mas a gente não tem um Integrado (CT4A, p. 01).

A realidade é os professores procurando trabalhar dentro daquilo que o curso se propõe, mas não Integrado, e não por vontade dos professores, e sim, por falta de professores e por falta de horário para reuniões pedagógicas. Ficou claro, para nós e para os professores, que, sem as reuniões pedagógicas, nós não conseguimos integrar (CT4A, p. 02).

[...] a cada ano que a gente vem implementando o Integrado, vêm surgindo maiores problemas e desmotivação maior (CT1A, p. 01).

A nossa [nome do curso] estava super entusiasmada. O que a gente faz, fazia, porque agora a gente não faz mais nada, a gente fazia projetos integradores. E por quê? Porque a gente só se reunia uma vez por mês, [...] a gente não podia coincidir, porque os professores sempre eram os mesmos da cultura geral (CT1A, p. 01).

Bom, hoje o Integrado é desintegrado [...] eu só fui conhecer essa gente, os professores, [está se referindo aos professores da cultura geral] no primeiro Conselho, porque, nas reuniões, ficou cada um no seu gueto (CT1A, p. 03).

Quando questionados sobre os movimentos realizados em busca de alternativas para solucionar ou, pelo menos, minimizar o problema, foi possível notar que nenhum dos quatro cursos mobilizou-se para tal. Entre os entrevistados evidenciaram-se duas diferentes reações ao questionamento. A primeira era demonstrar claramente que viabilizar os tempos e movimentos, para que a integração aconteça, é responsabilidade da gestão, pois os professores realizam seu trabalho dentro dos limites que lhe são delimitados por instâncias superiores, o que exime esses profissionais de qualquer possível responsabilidade pela omissão.

[...] o nosso professor atual é um professor assoberbado de tarefas, frustrado, porque, para fazer esse tipo de trabalho, que eles tiveram entendimento de que seria, eles precisavam, vamos dizer, bem simplesmente, de encontros semanais, periódicos, juntos. Planejar juntos. E a separação continuou. Os do curso técnico, lá, e os das áreas aqui. Então, foi o primeiro problema que se encontrou, a primeira frustração foi essa, eles não conseguiam se comunicar. O grande entrave, para mim, foi administrativo. Não tenho dúvida nenhuma de que foi administrativo. De concepção não foi (CT2A, p. 03).

A segunda reação foi de assumir a falha pela omissão, percebendo que o grupo de professores nada tinha feito para solucionar o problema.

É! Hoje eu sinto que a gente não está fazendo nada pelo Integrado (CT1A, p. 08).

Explicita-se aqui que os professores têm sua responsabilidade com o processo educacional, mas limitada ao espaço que lhe é dado, não buscando a sua ampliação. Isso é seu compromisso com o aluno, não extrapolando o que o contexto lhe autoriza. A compreensão do professor como alguém que faz o que lhe é permitido, adaptando sua prática às condições existentes, sem buscar transformá-la, dentro de um conformismo imposto, corrobora para uma prática docente submissa, a qual não favorece o processo de construção de sujeitos engajados.

Diferentemente dos demais os cursos, CVI e DIN vêm, na falta de momentos sistemáticos de diálogo com os professores da formação geral, um problema relevante, afirmam, porém, que isso não inviabiliza o processo de integração. Os entrevistados enfatizam que os professores da área técnica desses cursos buscam dialogar com os professores da área de formação geral em outros momentos, seja agendando um horário alternativo, seja aproveitando o intervalo para o café ou, ainda, utilizando e-mail.

[...] quando aconteceu a primeira reunião, eu lembro que os professores da formação geral vieram e, claro, fazem toda aquela explanação dessa problemática, e que é legítima, de eles participarem assim, desse jeito. A [nome de uma professora] desabou, ficou arrasada. Ela disse: “Então, como é que a gente vai fazer alguma discussão? Eles não têm condições de participar”. Eu disse: [nome da professora], menos. Fazemos do limão uma limonada, este é um problema seriíssimo, mas a gente vai ter que trabalhar com o que a gente tem e vamos trabalhar com o que a gente tem. Então, a gente vai convidar os professores para participar dos projetos, a gente vai tentar fazer... E eu acho que a gente está tendo um diálogo muito bom com os professores. É muito distante do que a gente quer em termos de trabalho integral, é muito distante. Falando da formação geral com a formação específica. Mas os professores têm vindo para as reuniões. Elas são muito esporádicas, mas quando têm, eles vêm, eles discutem, eles reivindicam participar de alguns projetos integradores, junto. - Aí, olha, eu queria discutir tal projeto junto com vocês. - Ah, então tá, vamos agendar, então, já vamos trabalhar. Isso já está acontecendo. [...] Para além daquele horário (CT5A, p. 13).

Eles estão animados, eles estão fazendo práticas pedagógicas diferenciadas, eles acolheram os alunos com três professores articulados trabalhando, fazendo dinâmicas diferentes (CT5A, p. 13).

Ele precisaria mais tempo, mas não está inviabilizando o trabalho (CT5A, p. 14).

Observa-se que nesse grupo de professores, a responsabilidade do diálogo entre as áreas não é atribuída apenas à gestão, assim como o fato de dar, ou não, certo o processo de integração. O grupo demonstra acreditar que não é responsabilidade apenas de quem está à frente da administração. Os professores mostram-se engajados, assumindo o papel de sujeito do processo em prol da proposta de integração.

Diante da postura diferenciada em relação aos demais cursos, os entrevistados que fazem parte dos cursos de DIN e CVI foram questionados: “*O que a coordenadoria da área de Design tem de diferente, que consegue driblar esses problemas que são reais, estão ali, estão postos, e continuar trabalhando*”?

Os entrevistados convergiram em suas respostas:

Desejo, ele [coordenadoria do Design] quer fazer, a vontade. É isso, eles [professores] desejam, eles acreditam, eles querem fazer, eles acreditam naquela formação, eles acreditam naquele curso (CT5A, p. 14).

Acham as brechas, eles [professores] acreditam naquele trabalho, eles acreditam naquele curso, eles querem que dê certo (CT5A, p. 14).

[...] o fazer é constitutivo, vamos ter que, ao criar, vamos ter que ir vendo as melhores possibilidades de integração (CT5B, p. 02).

Esse interesse em investir na proposta, buscando alternativas, expressa o engajamento dos professores, o qual faz superar o conformismo imposto, possibilitando a concretização de ações conscientes. Cabe salientar que o fato de os professores terem buscado alternativas para minimizar os problemas não impediu que reivindicassem soluções junto à administração da instituição.

Logo no início, assim que começou a andar a primeira turma, e aí tinha a falta de professores, tinha falta de sala, conversei com [nome de uma professora]: “Eu acho que a gente entrou numa canoa furada”, porque aqui, no corredor, tudo funcionava, [...] então foi uma coisa bem complicada. Mas aí a gente respirou fundo. A gente tentou arrumar uma solução, eu me lembro assim que ia na [nome do diretor de ensino], dia sim, dia não, pedir para contratar um professor de matemática (CT5B, p. 13).

A análise desta primeira categoria evidencia que grande parte dos professores necessitam rever a sua postura, sair da apatia na qual sua imaginação pedagógica imposta por uma domesticação da “lógica cultural”, o leva a pensar que no desempenho

de suas funções não precisa ter domínio do conteúdo de estudo nas suas relações, nem necessita compreender o contexto sociocultural no qual o conteúdo é produzido.

5.3.2 Indiferença x Comprometimento

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel, acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

Antônio Gramsci

O excerto de Antônio Gramsci retirado do texto: *Odeio os Indiferentes*, publicado originalmente em *La Città Futura*⁵⁵, no ano de 1917, nos remete a uma questão que ainda, nos dias atuais, necessita ser alvo de denúncia e estudo, a fim de buscar sua superação: a indiferença.

Esse pensador a partir da ideia de Friedrich Hebbel (1813 – 1863) de que “viver é tomar partido”, critica, de forma enfática, a postura de indiferença em relação às questões da coletividade apresentada por grande parte da humanidade. Argumenta que a indiferença torna-se morte em vida, uma vez que resulta em perda da iniciativa e apatia. No entanto, a essa inércia não se pode atribuir um caráter de neutralidade, como uma “força zero”, que nada movimentava, visto que ela “[...] atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua” (Gramsci, 1917, p. 01). Nesse contexto, a história, compreendida como uma fatalidade que não se pode evitar acaba por dificultar e, muitas vezes, destruir as iniciativas solidárias de valor universal, as quais acabam perdendo espaço para ações de uma minoria em prol de interesses particulares, pois “o que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade [...]. Há fatos que amadurecem na sombra, porque poucas mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva” (Gramsci, 1917, p. 01).

Entretanto, dessa mesma forma a indiferença não é fruto de uma fatalidade, uma condição natural, e sim uma postura que, por interessar à classe hegemônica burguesa, vem sendo historicamente construída, fazendo do homem um ser “assujeitado”, o qual

⁵⁵ Trata-se de um jornal fundado e dirigido por Gramsci.

não se compromete com os rumos da sociedade e, conseqüentemente, de seu próprio destino, à medida que não se percebe como sujeito histórico.

Diante do exposto a segunda categoria que emergiu do confronto entre o *corpus* de análise e o referencial teórico foi definida como *Indiferença x Comprometimento*, a qual será construída a partir de três aspectos: *a naturalização da reprovação e da evasão, a participação na construção dos cursos integrados e o envolvimento com a instituição para além da sala de aula.*

5.3.2.1 A naturalização da reprovação e da evasão

A reprovação e a evasão são problemas que se fazem presentes em altos níveis nos cursos da Educação Técnica de Nível Médio do IFSul – Campus Pelotas, principalmente, nos primeiros semestres. A partir das entrevistas, pode-se afirmar que os problemas da reprovação e da evasão não são compreendidos, nem tratados por todos os cursos da mesma maneira. Constata-se, pelos relatos, que boa parte dos cursos envolvidos nesta pesquisa possuem um número significativo de professores que compreende a reprovação e a evasão como um problema do aluno, seja em virtude de uma formação anterior de baixa qualidade, seja em virtude do desinteresse pelo curso ou da falta de consciência da oportunidade que está tendo de estudar em uma instituição de referência, como o IFSul. Conseqüentemente, os altos índices de reprovação e de evasão, nos primeiros semestres, são encarados com naturalidade, frequentemente, até como um mal necessário. Passam a ser um “ponto de corte”, uma “peneira”, como são tratados por muitos professores e tidos como inevitáveis, para que se possa garantir a qualidade dos profissionais que o curso forma. Sendo assim, a reprovação e a evasão são fatores naturais e eficientes para a seleção dos mais aptos.

Tal contexto nos induz a uma das premissas do liberalismo, que é a liberdade individual segundo a qual, todos possuem os mesmos direitos e devem lançar mão dessa liberdade para “garantir seu lugar ao sol”. Todavia, o reconhecimento do direito de igualdade diante da lei, ao invés de assegurar melhores condições a todos, acaba por intensificar as desigualdades, visto que a disparidade das condições sociais torna a competitividade desleal, garantindo aos mais aptos financeira e culturalmente as melhores conquistas. Tem-se, desse modo, a naturalização da exclusão que se faz presente em todas as instâncias da sociedade, como é aqui abordada em relação à reprovação e a evasão. O professor ao compreender a reprovação e a evasão como “ponto de corte” inevitável, atentando somente para a qualificação do profissional

exigida pelo mercado de trabalho, sem fazer uma análise mais complexa do que isso significa para a sociedade está, corroborando com o agravamento das desigualdades sociais.

Eles sempre acham, assim, que o aluno entrou despreparado, que fez a escolha de maneira precipitada, que ficaram os que gostaram e se identificaram com o curso. Eles sempre acham assim, eles encaram aquele ponto de corte como natural, eles acham que aquilo foi inevitável. [...] O professor não se vê muito como protagonista desse processo, ainda não se enxerga, eles não se enxergam, o professor não se sente protagonista disso aí (CT2A, p. 05).

Depois que eles chegam lá, depois do quinto semestre, sexto, os que chegam. Chegam prontinhos para deslanchar dentro do ensino técnico, mas são poucos, já perdi muitos, aí, nesse meio tempo (CT2A, p. 06).

Os professores assumem uma postura de indiferença em relação à formação do aluno, não se percebem como co-responsáveis pelo fracasso desse. Acreditam que a responsabilidade do professor com o sucesso ou insucesso do seu aluno restrinja-se ao ensinar. Essa falta de percepção está associada a uma visão de mundo fragmentada, a qual se constitui a partir de valores que interessam à classe hegemônica burguesa, isto é, uma visão apregoadada pelo pensamento neoliberal, dentro de uma perspectiva individualista e meritocrática, a qual deposita nos indivíduos a responsabilidade pelas conquistas ou fracassos. Essa postura de indiferença se faz excludente e reforça o papel da escola como aparelho ideológico a favor do capital.

Se a naturalização da reprovação e da exclusão nos remete a uma postura de indiferença por parte de muitos professores, o mesmo não foi evidenciado nos cursos de CVI e DIN. Os relatos desvelam um comprometimento dos professores com o processo de aprendizagem do aluno.

[...] o menino desistiu, amarelou na hora da banca, nós estávamos desesperados por ele. Nossa, a gente sugou ele de tudo que é forma: tu tens que defender. Vamos lá. Eu falei com ele de forma calma, eu falei com ele de forma mandona, de forma agressiva, de forma mãe, de forma tudo, para tentar convencê-lo. Eu disse: Tu não podes desistir no último dia da tua aula. Desistir de tudo que tu viveu aqui dentro (GF3, p..4).

[...] esse mesmo menino [referindo-se ao aluno da fala anterior] que tinha acontecido de manhã, eu estava aqui, mas estava dando aula no mestrado, e soube da história e quando eu chego aqui à uma e meia ele estava com outros colegas dentro da caixa [Caixa Econômica Federal], e, quando eu vi ele, a primeira coisa que eu disse: Tu não podes desistir. Comecei a falar com ele. E as pessoas que estavam no caixa eletrônico viraram porque se assustaram pela maneira como eu estava falando. Mas aí eu

abracei ele e disse: Eu não permito que tu faças isso contigo, porque eu sei que tu és capaz e que isso para ti é muito importante. Tu vais defender isso.(GF1, p. 05)

Os relatos mostram que esse comprometimento está para além da formação técnica, relacionando-se com uma formação integral, a qual, sem descuidar dos conhecimentos específicos da profissão, compromete-se com a formação para a vida.

[...] é um aluno que tem um potencial, [...] e a gente não aceita que ele não enfrente a própria vida (GF1, p. 12).

Tal comprometimento se apresenta de forma oposta à postura de indiferença, aqui os professores se solidarizam com seus alunos:

E isso faz com que a gente não avalie os alunos, que a gente se autoavale. A cada trabalho de aluno, tu não estás só avaliando o teu aluno, tu estás avaliando o teu trabalho ali. [...] Ontem a gente teve um exemplo, o trabalho não estava bom, eu fiquei chateada com o aluno, mas eu fiquei mais chateada porque eu não consegui fazer aquele aluno melhorar. Então o que vai acontecer? No semestre que vem, eu vou mudar (GF8, p. 6).

Constata-se que os professores se percebem como co-responsáveis pela formação de seus alunos, o que não lhes permite uma postura de mero espectador do fracasso, tendo clara a importância de buscar soluções.

5.3.2.2 O envolvimento dos professores na construção do curso integrado

O segundo aspecto abordado dentro da categoria *indiferença x comprometimento* trata do envolvimento dos professores na construção do curso integrado. Os entrevistados, quando questionados a respeito da participação dos professores no processo de implantação do integrado, declararam que, de maneira geral, os professores se engajaram efetivamente nas discussões. Todavia, numa análise mais cuidadosa, é possível verificar que essa participação só aconteceu no sentido de operacionalização do curso.

Foi total, assim, com todo mundo. É como fazer uma coisa que tu gostas de fazer. Quando a gente tem uma coisa para fazer que a gente não gosta, a gente arruma uma desculpa para fazer depois ou para não fazer. Isso aí todo mundo abraçou direto, os professores todos foram muito importantes. Nós construímos logo as matrizes curriculares, os conteúdos. Foi discutido isso com os professores da formação geral, não foi unilateral. A

participação foi geral, foi 100%, e todo mundo com vontade mesmo (CT4B, p. 09).

As poucas referências feitas a respeito da discussão em termos de concepção demonstram que esta ocorreu de forma acrítica e superficial, tendo ocorrido, de maneira efetiva apenas em termos operacionais. O professor, ao não aprofundar a discussão sobre os dos pressupostos filosóficos e epistemológicos aceitando que lhe fosse repassado o que seria o curso integrado, não se posicionou como construtor da proposta de integração.

[...] eles se engajaram nas discussões, se engajaram nas discussões, e eu acho que a concepção do integrado dentro de todas as nossas dificuldades, ela foi bem trabalhada. Eu acho que se conseguiu passar para os professores a ideia do que seria um curso integrado (CT2A, p.01).

Acredita-se ser importante, ainda dentro do aspecto do envolvimento do grupo nas discussões referentes à implantação dos cursos integrados mencionar a constatação de uma divergência de compreensão do desejo do grupo de professores em relação à implantação do integrado. Em alguns cursos, as supervisoras sustentam que o grupo não queria a integração, enquanto que os coordenadores desses referidos cursos afirmam que o grupo de professores desejava o curso integrado, porém tinham como expectativa o retorno do antigo integrado.

Essa divergência de compreensão sinaliza que a opção pela integração não foi resultado de uma discussão qualificada do grupo de professores, já que, se assim o fosse, essas divergências teriam sido explicitadas. Dessa forma, é possível perceber que os professores não assumiram a condução das discussões que definiram os rumos do curso, porque não realizaram uma análise mais criteriosa antes de definir um posicionamento enquanto grupo de professores.

Foi na marra, na época, foi na marra, nós fomos obrigados a fazer o Integrado, os meus não queriam o Integrado (CT1A, p. 02).

[...] nós queríamos fazer o subsequente melhor e fomos obrigados a fazer o Integrado, mas no momento que se fez o Integrado o pessoal assumiu... (CT1A, p. 03).

A princípio eles enxergaram como uma imposição, né, eles não tinham, assim, uma disponibilidade grande para trabalhar dentro dessa modalidade, não tinham. Até porque, eles estavam vindo já de uma mudança e tentando tocar um Modular que tinha vindo de um curso técnico

e que tinha sido espremido dentro de um modular, então eles saíram de uma mudança para outra. Então, a princípio, veio como uma imposição mesmo (CT2A, p. 01).

[...] tinha um bom número de pessoas que tinha vivido a experiência anterior e, com a experiência do Modular, tinham a consciência de que o Integrado era melhor para os alunos e para a gente poder desenvolver e formar um técnico com melhor capacidade, com melhores competências. Aqui foi relativamente tranquilo a implantação, não teve nenhum problema, quando surgiu a possibilidade, se trouxe (CT2B, p. 01).

As entrevistas revelam que nos cursos CVI e DIN, a implantação aconteceu sob diferentes bases. A implantação desses cursos deu-se em período posterior ao dos demais cursos integrados, e foi algo gestado no grupo de professores, vindo ao encontro dos anseios daquele coletivo.

No caso da área do Design [...] foi um processo completamente diferente daquele processo que nós vivemos aqui de implantação dos outros cursos, porque no processo de implantação dos outros cursos veio, digamos, de um desejo da instituição e, também, de fora da instituição para dentro dos cursos e para dentro da sala de aula, jogado aos professores. No caso do Design, já foi um processo diferente, foi um processo discutido dentro da coordenação, dos professores. Então, veio dos professores, daquele coletivo, aquele coletivo pensou, discutiu e desejou o curso Integrado. [...] Eu lembro que, naquela época, eles discutiam assim, essa questão das evasões, dos abandonos daqueles estudantes ali. Por que é que eles estavam evadindo, eles fizeram um certo levantamento e eles indicavam a intenção de fazer um curso superior noturno e a intenção de fazer um curso de integrado, já, naquela época eles indicavam essa intenção (CT5A, 01-02).

A compreensão de que o papel do professor está para além do de tarefeiro, como alguém que mais do que executar necessita estar à frente das propostas e projetos, é fator determinante da identidade docente. Perceber a força da coletividade e perceber-se como parte do coletivo é fator fundante da identidade docente. Professores, como executores, não se compreendem como sujeitos ativos do processo, capazes de interferir nos rumos do curso e da instituição. Adaptam-se às situações.

5.3.2.3 Envolvimento com a instituição para além do curso

A partir das falas, observou-se que, apesar de outros cursos evidenciarem movimentos de envolvimento com a instituição para além do curso, os cursos de CVI e DIN trazem esse envolvimento como aspecto inerente ao grupo, demonstrando a

compreensão de que o compromisso dos professores está para além do trabalho em sala de aula.

O que me chama a atenção nesse grupo, eu acho que eles são comprometidos, eu acho que são pessoas extremamente engajadas e comprometidas na luta pela educação de qualidade, na luta por uma formação integral, por uma formação integradora, entende? Eu acho que são pessoas que trazem muito isso, fortemente. São as pessoas que estão envolvidas em outros projetos da instituição (CT5A, p. 06).

É a prática docente, na verdade, eles estão engajados, digamos assim, em tudo o que a gestão pedagógica envolve. São pessoas que estão lá discutindo a carreira docente, são pessoas que estão lá discutindo os projetos de extensão, são pessoas, não todas, mas eu vejo que são pessoas extremamente envolvidas com outros projetos dentro da escola, que não só aqueles específicos ali. Eles têm esse perfil (CT5A p. 06).

Assim como o [nome do professor] falou do projeto de cinema, as gurias, elas também têm projeto de extensão, ou seja, esse curso também oferece extensão. E aí a gente tem que dar conta de ensino, de pesquisa, e de extensão. A gente não está só mais dentro desse curso, a gente também está nesse curso, em outros cursos [...] a gente tenta fazer bem aqui no Design, lá na Especialização, lá no Mestrado, lá no Técnico, lá no Superior; onde a gente está (GF1, p. 09).

Quer dizer, que faz bem para a minha prática enquanto professor de Design conhecer outros universos, e dar aula no Mestrado, e dar aula na Especialização (GF4, p. 10).

Nós somos propositivos, contra a apatia [...] O fato de tu dares aula no mestrado ajuda aqui também. O fato de eu ter outros estudos, a [nome do professor], ou seja, de estudar, de se formar melhor, de conhecer outras áreas além do Design, é isso que cria a transdisciplinaridade (GF2, p. 10).

Os professores, enquanto intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação social, devem ocupar outros fóruns na instituição e, até mesmo, fora dela, no intuito de qualificar a educação e, conseqüentemente, contribuir para a construção de novos rumos para a sociedade. O engajamento em diferentes instâncias e segmentos deve ser visto como intrínseco ao trabalho docente.

5.3.3 Dicotomia entre teoria e prática x práxis

Esta categoria abarca a relação entre teoria e prática, a qual pode favorecer ou obstaculizar o processo de integração, dependendo de como essa concepção se potencializa, nos diferentes momentos e movimentos da prática pedagógica dos

professores, seja em suas reflexões, seja em sua forma de oportunizar as reflexões de seus alunos.

Subjacente a toda atividade de construção e aquisição do conhecimento, transversal à produção de saberes, encontra-se o processo teórico-prático, agregando duas dimensões que necessariamente têm de articular-se: a teoria e a prática. A teoria sem uma perspectiva de praticidade, de concretude, torna-se vazia, inócua, enquanto uma prática destituída de uma produção teórica reduz-se a mera improvisação. A dicotomia entre teoria e prática conduz a uma concepção fragmentada e reducionista dos fenômenos, não permitindo que o processo do conhecer atinja o nível da consciência crítica, capaz de orientar pensamentos e ações que se configuram como intervenções nos contextos no qual o sujeito está inserido.

5.3.3.1 A fragilidade no processo de teorização do Decreto N° 5154/04

Os relatos em relação às discussões que precederam a implantação do curso integrado demonstram que de forma geral, essa aconteceu a partir de uma concepção dicotômica entre teoria e prática. Em alguns cursos, os relatos evidenciam que o Decreto N° 5154/04 bem como o seu documento base não foram discutidos. Em outros cursos, os entrevistados não se recordam de terem refletido acerca desses materiais, o que evidencia que, embora tenham sido levados à discussão não foram trabalhados de forma significativa, não tendo sido reconhecidos como fundamentação para a discussão. Em alguns casos, as falas mencionam que o referido decreto e o seu documento base foram apresentados, como se fosse uma formalidade a ser cumprida, e não um subsídio para a discussão.

Todos os decretos, toda a legislação, foram amplamente discutidos. Sempre (CT2A, p, 02).

[...] tão logo foi regulamentado, nós participamos de reuniões com a supervisão pedagógica, com a direção de ensino do campus, essa coisa toda. O pessoal teve contato, não assim a fundo como o decreto, mas pelo menos entender o que ele queria dizer, que a parte de formação integrada era facultativa, não era obrigatória, tanto é que tem cursos e áreas aqui dentro do campus que não aderiram. Mas foi dado sim, o pessoal ficou ciente disso aí (CT4B, p. 02).

Não. Nem nas discussões internas e nem geral, a gente não passou (CT2B, p. 02).

Tem-se, ainda, o relato do fato de a discussão do decreto ser interrompida com o argumento de estar sendo muito morosa, mas se fazia necessário realizar a implantação, deixando perceber uma visão dicotômica de justaposição, na qual, primeiro discute-se a teoria e, posteriormente, realiza-se a prática. Nesse caso, a justaposição é acompanhada de uma maior valorização da prática. Esse praticismo tende a gerar escolhas e decisões infundadas, visto que não respondem pelo menos de forma consciente, às necessidades da realidade.

Assim, o início dos trabalhos foi de discussão do decreto, eu acho que foi. O início dos trabalhos foi de conteúdos, mas só que estava se desenvolvendo muito morosamente aquele trabalho, nas reuniões sempre teve muita discussão e pouco rendimento. Então, chegou, numa certa hora, que tinha que implantar: ah, então vamos fazer o que dá e aí sim, aí cada um faz (CT1B, p. 03).

Discutir não, eles tomaram conhecimento, porque estava posto. Eles discutiram como implantar aquilo ali, só que num certo momento [...] houve um movimento da cultura geral para que se mudasse a estratégia de trabalho e aí se implantou de imediato o Integrado, sem que a gente tivesse terminado aquela discussão (CT4A, p. 04).

Bom, eu lembro assim, de ter tido contato e terem feito a leitura, fizeram uma reunião e fizeram a leitura e a gente, foi assim, mas não foi uma discussão da coordenadoria em si não. [...] Foi no sentido, foi mais assim administrativa, [...] mas na coordenadoria em si a gente não fez, a gente fez enquanto grupo de comissões (CT5B, p. 05).

A dicotomia entre teoria e prática, seja pela supremacia da prática, seja pela supremacia da teoria, não permite a construção de uma visão dialética capaz de compreender o contexto em sua totalidade e complexidade, impedindo, assim, a realização de teorizações que se tornem pertinentes à situação em questão.

Em relação aos professores novos, a postura se repete, os relatos demonstram a não compreensão da importância de subsidiar os professores que iniciam seu trabalho junto aos cursos integrados, a fim de que possam construir teorizações necessárias a sua prática docente. Constata-se que, após o momento inicial de discussão da implantação do integrado, não foram oportunizados espaços de reflexão, pelo menos, de forma sistemática. A ausência de reflexões permanentes acerca dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que sustentam a integração leva a um descompasso entre o grupo de professores, sobretudo, entre os professores da área técnica e os da área de formação geral, não permitindo a formação de uma identidade dos professores desta modalidade de ensino.

O único trabalho que é feito com os professores novos que a gente faz aí, é apresentar todo o conteúdo para eles, as grades, as disciplinas, os conteúdos específicos do curso, os conteúdos específicos das disciplinas. Então, todos eles têm o projeto do curso (CT1B, p. 05).

[...] mais de 50% dos professores não participou desse trabalho, já são professores novos na escola (CT4A, p. 12).

Em relação aos cursos de DIN e CVI, os quais realizaram a implantação dos cursos na forma integrada em momento posterior ao momento das demais coordenadorias de curso/área, os relatos explicitam que as discussões não ocorreram a partir do Decreto Nº 5154/04 e de seu documento base, no entanto possuíam como balizador, a construção do sujeito com formação integral.

E, por si só, uma discussão mais qualificada, a meu ver. Porque aí eles puderam, eles tiveram tempo de fazer uma discussão desse curso integrado dentro da coordenadoria com todos os professores (CT5A, p. 03).

Na época em que se implantaram os cinco cursos, na instituição, onde o Design estava fora. Aquele processo de concepção do integrado, aquele processo mais dos fundamentos, esse processo não aconteceu na discussão do coletivo, ali nas reuniões. O que se discutiu foi o curso integrado em si (CT5A, p. 04).

Eles não partiram das leituras desses fundamentos, das leituras desses textos que nós partimos lá atrás, mas a concepção da formação desse curso técnico, desse profissional que a gente deseja é o que, em minha opinião, moveu esse grupo o tempo inteiro. [...] a formação do sujeito integral. É muito interessante isso (CT5A, p. 05).

A fragilidade das teorizações que embasaram as discussões da implantação do integrado, nas quais teorizações dos aspectos filosóficos e epistemológicos não se fizeram presentes de forma a nortear o processo de construção e reconstrução permanente do curso, ainda que, nos cursos de DIN e CVI, fosse possível evidenciar uma preocupação para além da qualificação profissional.

5.3.3.2 Ênfase à grade curricular e à carga horária

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à ênfase dada, na maioria dos cursos, à grade curricular e à carga horária no processo de construção e nos momentos posteriores de avaliação e reconstrução dos cursos. Como expressam os relatos:

[...] o erro todo, continua ainda sendo, a gente trabalha muito com a grade, com a carga horária e não trabalha com conteúdo, nós estamos invertidos, nós precisamos trabalhar primeiro com conteúdo, depois, ver o necessário para aquele conteúdo, para desenvolver aquele conteúdo (CT1B, p. 02).

[...] desde aquela época se estuda, mas sempre grade, grade, grade. Então, não se pensa nos conteúdos, aí, depois, com o que sobra, bota o que dá dentro desse conteúdo, dentro dessa caixinha. Aí fica complicado (CT1B, 03).

O processo de implantação dos cursos integrados é fortemente marcado por uma disputa de carga horária, sobretudo, entre a área técnica e a área da formação geral, o que vem de encontro aos pressupostos que norteiam a proposta de integração. Como abordado no Capítulo IV desta tese, a integração proposta pelo Decreto Nº 5154/04 busca a articulação entre formação técnica e formação geral, no intuito de consolidar o ensino politécnico, fator essencial para a superação da dualidade estrutural. Essa compreensão equivocada está expressa em falas como as que se seguem:

[...] até hoje, quando nós temos de reestruturar o Integrado há, disputa de posse. A minha carga horária vai diminuir uma aula, a minha não pode. Esse era um grande problema e continua sendo um grande problema (CT1B, p. 01).

E é lógico que existe, não vou negar que existe uma certa disputa de espaço, de: não quero perder horas, não posso ceder, mas as discussões têm sido levadas em alto nível, e as pessoas têm entendido que muitas vezes a gente precisa cortar na carne para poder fazer umas inclusões (CT4B, p. 05).

Cada vez que eu ia para uma reunião e voltava com uma aula a menos, pô, nós vamos perder, nós que vamos perder e não sei o quê, não dá para tirar de educação física que tem três, para quê? Então, claro que cada um pensa no seu lado, a outra não é importante [...] (CT1B, p. 02).

Pois é, essa disputa com a formação geral, eu não sei se eu colocaria disputa assim, porque como eles, nós somos o tardio, “o filho tardio”, o pessoal já está meio cansado de brigar. Na realidade é assim, o nosso curso tem uma carga horária menor, e a gente teve assim, eu sei que o que o pessoal defende muito assim que Biologia não tem como atender o Enem, Física não tem como atender o Enem, por quê? Porque o pessoal tem aquele programa do ensino médio, e eles querem uma determinada fidelidade a preencher todos aqueles itens. Então, aí começa realmente esse movimento de perda, digamos assim, de carga horária, que não é nem de conteúdo, é de carga horária mesmo. Como o nosso curso tem uma carga horária mais baixa em relação aos outros, o curso técnico acabou dando

para contemplar quase tudo assim, exceto algumas perdas, que o pessoal já tinha passado por isso (CT5B, p. 4).

5.3.4 Pedagogia da hegemonia burguesa x Pedagogia da emancipação

A categoria *Pedagogia da hegemonia burguesa x Pedagogia da emancipação* tem, como intencionalidade, analisar as concepções que permeiam a prática pedagógica dos professores em relação a sua função social. Conforme enfocado em momento anterior deste trabalho, apesar do falso caráter de neutralidade da escola, essa instituição vem assumindo a condição de um dos aparelhos ideológicos que atende aos interesses da classe dominante, no entanto é potencialmente arena da luta contra-hegemônica

Resgata-se, aqui, a discussão já realizada sobre a dualidade estrutural do sistema de ensino no qual a educação profissional, historicamente, vem priorizando a formação técnica em detrimento da cultura geral, a qual desenvolve o pensar e o saber, tão importantes à construção da emancipação humana. Entretanto, o Decreto Nº 5154/04 traz a possibilidade de se construir uma educação profissional a partir de uma compreensão politécnica, rompendo com a dicotomia entre formação geral e formação técnica e oportunizando a elevação cultural da classe trabalhadora, ao torná-la capaz de superar uma visão de mundo acrítica e compreender-se como sujeito histórico.

Sabe-se, porém, que o fato de o Decreto Nº 5154/04 possibilitar a politecnia não garante que esta se concretiza no espaço tempo da sala de aula. Conforme já mencionado, essa concretização está, entre outros fatores, condicionada à prática pedagógica dos professores e à concepção de mundo - ideologia- que baliza esse fazer. Nesse sentido, como primeiro aspecto de análise dessa categoria, tem-se a intenção de desvelar como se desenvolve, na constituição e desenvolvimento dos cursos integrados, a relação entre a formação técnica e a formação geral.

5.3.4.1 Prioridade da formação técnica

Neste sentido, os relatos dos entrevistados demonstram que a construção dos cursos integrados teve, na formação técnica, seu fator determinante, ficando a formação geral a serviço desta.

Toda essa parte de formação humana foi discutida. A intenção era direcionar os conteúdos das disciplinas básicas do médio na ordem que a gente [refere-se à área técnica] precisasse (CT1B, p, 04).

[...] a ideia não era esquecer a parte humana ou a parte geral da formação geral, era só direcionar os conteúdos de forma que satisfizesse o técnico (CTIB, p, 04).

De acordo com os entrevistados, a área de formação geral sente-se à margem da construção do processo de integração, tendo, como função, atender às necessidades advindas da área técnica. Tal fato é explicitado em falas de coordenadores de área da formação geral:

[...] eu me considero um suporte do ensino técnico, enquanto professor do Integrado. Assim, eu me considero e não é isso que eu queria, eu tenho certeza de que tem vários professores que, também, dentro do técnico, não queriam isso, mas, na prática. a gente vê que é isso que ocorre, principalmente quando a gente quer ter um horário, a gente hoje não tem autonomia. Não a gente não tem, a gente espera os buracos, então, assim, isso é que nos deixa, todo final de semestre quando vêm as propostas de integração e tudo, a gente se depara com a realidade que é o horário, a gente não tem autonomia (FGA, p. 12).

Na nossa realidade, aqui, ainda o suposto integrado, ele se organiza da seguinte forma, os cursos, a área técnica coloca as demandas, e a formação geral tem que atender. Isso parte de tudo, parte desde a construção dos horários até a construção das grades, que os cursos definem o que lhes interessa mais, os temas que lhes interessam mais na transversalidade e nós atendemos e aí, então, para nós professores da formação geral, isso não nos parece exatamente um princípio de integração (FGB, p. 01).

[...] se sentem diminuídos [os professores da área técnica], porque parece que nós fazemos parte de um grupo de professores à margem do que são as políticas daqui do IFSul Campus Pelotas, e, com certeza, desmotivados, né? Porque não se tem a abertura suficiente para propor temas aos cursos e para propor modificações tanto de carga horária, quanto [...] de nome de uma disciplina, uma burocracia gigantesca. Então, eu acho que desmotivação, eu acho que é uma palavra que acaba caracterizando como é nós nos sentimos frente a essa integração (FGB, p. 2).

É como se nós fôssemos terceirizados, eles criam as demandas, demandas essas que eles não querem atender e contratam alguém para fazer (FGB, p. 01).

Essa compreensão de a área de formação geral subsidiar as necessidades para a formação técnica, associada à sólida formação na área de cultura geral construída na própria instituição, é fator relevante para a aderência dos professores à proposta de integração. As falas revelam que, em muitos cursos, a adesão ao curso técnico na forma integrada é compreendida como a oportunidade de o próprio Instituto assumir a

formação geral dos alunos dos cursos técnicos e, conseqüentemente, garantir uma formação de qualidade. Por qualidade, tais professores entendem uma formação sólida em termos dos conteúdos que se fazem necessários para a construção de conhecimentos da área específica de atuação profissional do curso.

[...] a gente encara como disciplinas [referindo-se às disciplinas da formação geral] muito importantes, não só para formação do estudante, mas também para que a gente consiga ministrar as nossas. Acho que todo mundo tem que ter a consciência disso, para a importância da formação geral, não só da formação do individuo, mas também para que a gente possa ministrar as disciplinas do curso técnico (CT2B, p. 02).

Eu acho que o bom do Integrado é que tem uma formação sólida, né, porque o problema do subsequente é que eles já têm todo o médio, mas eles não vêm com pré-requisito (CT1A, p. 08).

Principalmente os alunos que a gente recebia para o Modular, a falta de base é muito grande das disciplinas do próprio médio, e elas, sendo ministradas aqui dentro, a gente tem um aluno de qualidade muito superior (CT2B, p. 01).

[...] o aluno do integrado é um aluno muito mais fácil de ensinar do que o aluno do subsequente, primeiro porque o aluno do integrado, ele entra aqui sem saber nada, então tu construir conhecimento com alguém que não sabe nada, é muito mais fácil do que tu pegares alguém que já estudou. Outro sujeito que já estudou em outro lugar, muitas vezes, a gente não sabe as condições em que aquele conhecimento foi dado para ele, se foi dado corretamente ou não (CT4B, p. 4).

Esse entendimento torna significativa a incidência de falas dos entrevistados que se referem à formação geral como o rol de conteúdos que são necessários para desenvolver os conhecimentos da área técnica.

O argumento é que a parte desenvolvida pelo ensino médio seria mais direcionada já para o técnico, porque como nós estávamos um bom tempo só com técnico modular ou concomitante, então os alunos vinham para nós, nós tínhamos que parar as aulas para ensinar matemática, ensinar física, [...] a grande esperança do pessoal assim, é de que o médio vai dizer justamente o que é que a gente quer saber. Então, as primeiras reuniões, um bom tempo das reuniões foi justamente isso, a gente trazia, por exemplo, matemática, nós precisamos, lá no terceiro semestre, nós vamos ter topografia, vamos supor, bom, para uma topografia, eu preciso saber a triangulação, eu preciso saber geometria, preciso... Então, aí a matemática teria que desenvolver aqueles conteúdos no primeiro e no segundo semestre, para que chegasse no terceiro, o aluno tivesse condições, então estava sendo, ia ser bem mais Integrado do que foi, na realidade, porque no final foram meio às pressas as coisas (CT1B, p. 03-04).

Eles vislumbravam, assim, que iam trabalhar, tinha uma proposta de formação integral do aluno e que eles iriam dar as mãos e que iam trabalhar juntos, assim, com a parte das áreas, dando reforço para a parte técnica, eles tinham essa ilusão (CT2A, p. 02).

De acordo com os relatos, a função de “suporte da área técnica” é designada apenas a disciplinas como matemática, física e algumas outras que são solicitadas a contribuir com conhecimentos que se fazem indispensáveis para as disciplinas da área técnica. Em contrapartida, outras disciplinas são consideradas como dispensáveis.

[...] estar a serviço, acho que isso cabe mais, para CINAT, para matemática, física, química e biologia que alguns cursos precisam muito. Nós não estamos nem nesse status, a COCHTEC, nem esse status. [...] O que é pedido normalmente, são pedidos para nós abriremos mão de alguma carga horária para eles trabalharem, nós não estamos nem nesse status, nós não somos enxergados aqui e vistos como partícipes dessa formação técnica e cidadã do IFSul (FGB, p. 07).

[...] a gente encara como disciplinas [referindo-se às disciplinas da formação geral] muito importantes, não só para formação do estudante, mas também para que a gente consiga ministrar as nossas. Acho que todo mundo tem que ter a consciência disso, para a importância da formação geral, não só da formação do indivíduo, mas também para que a gente possa ministrar as disciplinas do curso técnico (CT2B, p. 02).

A partir do exposto, questiona-se: em que momento/movimento, os professores que põem a formação geral a serviço das necessidades da formação técnica acreditam que serão oportunizadas situações de aprendizagem que corroborem com a construção da criticidade, da criatividade e outros tantos requisitos necessário à construção de um sujeito histórico, conforme expresso no perfil do egresso dos cursos? Evidencia-se que a compreensão de muitos professores em relação à integração do ensino técnico ao médio, possibilitada pelo Decreto Nº 5154/04 é equivocada. Esses profissionais acreditam que a grande oportunidade trazida pela integração é a de subordinar a formação geral às necessidades da área técnica, garantindo, por conseguinte, uma melhor formação técnico-científica.

A preocupação da área técnica em assegurar uma maior carga horária em relação à área de formação geral, bem como de colocar a formação geral a serviço de suas necessidades, em ambos os casos, com a centralidade nos conteúdos a serem trabalhados, está associada à compreensão de uma formação para o mercado de

trabalho. Tal compreensão foi explicitada de forma mais contundente, na maioria dos cursos pesquisados.

Lá na [nome do curso] sempre se teve essa preocupação de formar para o mercado de trabalho, sempre se teve (CT2A, p. 04).

[...] agora que eles estão preocupados que o curso está com algumas coisas defasadas, que as empresas não estão mais precisando de um profissional tão técnico, que eles precisam de um profissional que tenha outra visão (CV3A, p. 04).

Os cursos de DIN e CVI, mesmo mostrando ter preocupação com o atendimento ao mercado de trabalho, apontam uma preocupação que está para além deste, percebendo a necessidade de haver, como foco, uma formação integral.

Mas a gente fez tranquilamente esse trabalho, nós tivemos diversas reuniões onde, num primeiro momento, a gente apresentou o curso de [nome do curso], o curso técnico. E aí, num segundo momento, a cultura geral teve como tema para casa ver naqueles conteúdos que são específicos do ensino médio, como é que eles poderiam alocar aqueles conteúdos para que eles atendessem também [nome do curso], e não deixassem de atender o ensino médio (CT4A, p. 03).

Ao ser constatado que uma parcela significativa dos professores tem sua prática pedagógica centrada na formação técnica com vistas a atender ao mercado de trabalho, os entrevistados foram questionados acerca da relação do curso técnico na forma integrada com as dimensões política, econômica e social, tendo em vista que a proposta de integração está alicerçada na concepção de politecnia.

Nessa perspectiva, os entrevistados relataram que as dimensões política, econômica e social foram foco de discussão apenas na definição do perfil do egresso.

Eu acho que a gente discutiu um pouco disso aí, quando se montou o perfil do aluno, o perfil do egresso, quando a gente tentou buscar o que é que o curso pretendia [...] Depois, não mais (CT1B, p. 04-05).

Não, a coisa estava mais no sentido da operacionalização. Aos poucos é que a gente foi trabalhando isso até pelo programa de governo, de atendimento a essas questões sociais, aos poucos a gente foi trabalhando nisso, mas já capenga das reuniões. Então, assim, casos específicos, mas não, por exemplo, que o curso tivesse uma proposta social voltada para aquela implantação do Integrado, não houve. Isso não houve (CT4A, p. 5).

Essa ausência de discussão a respeito das imbricações do integrado com um contexto social mais amplo vem ratificar a compreensão de que o professor desenvolve

seu trabalho, tendo, como foco qualificar os alunos de acordo com as exigências do mercado de trabalho, a fim de eles fazerem parte, o que possibilita afirmar que ainda temos uma formação a serviço da manutenção do bloco histórico burguês.

As evidências trazidas aqui permitem sustentar que o professor, como grande parte da classe trabalhadora, tem sua visão de mundo constituído a partir de valores que não são seus, e sim, valores absorvidos acriticamente da classe dominante, o que o leva a aderir à lógica do mercado na busca da ascensão social, sem perceber que essa lógica acaba por torná-lo refém de uma pequena minoria detentora dos meios de produção a qual usufrui as benesses, enquanto a grande massa de expropriados vende sua força de trabalho, para assegurar o sustento do dia seguinte.

Em vista disso, necessita-se buscar estratégias para que o professor seja capaz de fazer uma leitura mais crítica da realidade da qual faz parte, percebendo o capitalismo como uma construção histórica, capaz de ser superada. Como expresso no item 3.2 deste trabalho intitulado *A consolidação do bloco histórico capitalista*, nas mãos da classe dirigente, a ideologia funciona como instrumento de domínio, sendo também "lugar" de inversão da práxis, pois os homens, ao tomarem consciência da sua posição social e, conseqüentemente, de suas tarefas, no terreno das ideologias, percebem sua força e seu dever.

A percepção da educação profissional como arena ideológica não se faz presente para esses professores que, de forma acrítica, concebem, conforme abordado anteriormente, a escola profissionalizante como democrática e favorável à classe trabalhadora, sem perceber o caráter excludente que a constitui, por conta de servir à dualidade estrutural da educação. E, portanto, não percebem a necessidade de movimentos que possibilitem a superação dessa dualidade e a importância de caminhar rumo a uma educação politécnica.

5.3.5 Individualismo X coletividade

Observa-se em todos os cursos pesquisados, um clima amistoso entre o grupo de professores. A cooperação entre os professores se faz presente na hora de cobrir um horário ao qual o colega não pode comparecer, ao oferecer-se para assumir uma disciplina que está sem professor.

Não, eles são bem companheiros, pelo menos, dá para perceber nas reuniões, parece que, quando um não pode... ah, não posso, vou fazer tal coisa... não, não, deixa que eu te substituo. Agora, quando estavam em falta

de substitutos, um assumia a disciplina para não deixar os alunos sem aula, eles têm isso (CT3A, p. 05).

Eu acho que sim, o pessoal aqui, a gente tem um grupo bastante unido, existem muitas divergências políticas, mas a gente consegue superar isso e somos muito amigos (CT2B, p. 03).

Entretanto apenas nos cursos DIN e CVI as falas dos entrevistados demonstram uma unidade do grupo para além da colaboração, podendo ser caracterizadas como um coletivo. Esse coletivo, segundo os relatos, ganha identidade e força devido à clareza de ter, no curso, o foco primeiro, estando esse acima de interesses individuais.

[...] o fenômeno da coletividade, é isso, [...] para ti ter uma noção, eu e a [nome de um professor], nós somos colaboradoras, [...] a gente não tem FG, a gente não está nem aí para tal da FG [...] tu entendeste, eu não estou pela FG, eu tinha que ajudar o [nome do professor], não tinha como fazer três cursos. Um coordenador não tem como fazer três cursos, então ele precisa no mínimo, de outros três coordenadores e ele teve dentro do grupo (CT5B, p. 10).

Esse coletivo (DIN e CVI) vem tendo resultados positivos com a integração. Tem por característica levar todos os assuntos para serem discutidos e decididos em conjunto. O grupo que tem sua identidade fundada em objetivos comuns, os quais estão para além dos interesses individuais, constitui-se em um coletivo, sendo capaz de articular-se de maneira coerente e sólida, fazendo novos adeptos.

Tem um grupo que é o grupo da pegada, sempre tem. [...] tem o bacharelado e tem o grupinho que vai junto com a coordenadora lá, que é da pegada do bacharelado. Tem o grupo do integrado, que é as duas coordenadoras do curso integrado. E tem os pegadinhos que ajudam (CT5A, p. 15).

E tem, e que para mim é fundamental, na última reunião eu falei, o [nome de um professor], que se mantém coordenador da grande área, que é fundamental, que eles fazem isso porque eles quiseram, porque não existe, em termos de estrutura, na escola não existe. Mas, para mim, é fundamental isso. Então, só esse coletivo já dá uma sustentação para esses movimentos muito grande. Claro que tem algumas pessoas, como em todo lugar tem, tem algumas pessoas na coordenadoria que ficam à parte. Mas, mesmo assim, é muito pouco. Mas eu, que estou de fora, eu vejo que até algumas pessoas que ficam à parte se movimentaram. Tem gente lá que não estava muito bem lá, trabalhando, com determinada disciplina e que historicamente, eu via muito acomodado e agora está trabalhando, lá não sei onde, e está superbem, com elogios. Então, de certa forma, eu acho que mexeu com todo o mundo. Pode não ser o ideal para alguém que está muito envolvido, fazendo muito, trabalhando muito (CT5A, p. 15).

[...] eles primam muito por essa questão da sua autonomia, da sua autoria, do seu espaço (CT5A, p. 19).

[...] a nossa coordenadoria é assim, nós somos muitos e todo o mundo quer trabalhar junto, a gente tem o “mal” da coletividade ali, porque acaba, às vezes, não conseguindo, porque ficam muitas opiniões e, também, precisa, às vezes, definir algumas coisas. Então, a gente resolveu, por isso, fazer as comissões [...] a comissão sempre tinha a obrigatoriedade de trazer para o coletivo nas reuniões de quarta-feira, e a gente discutia, e isso durou assim um semestre, uma coisa cansativa, intensa e, até perto das férias, a gente discutindo e vai funcionar, não vai funcionar, o que a gente precisa (CT5B, p. 03).

Isso é bacana, a gente briga, mas não fica de mal, a gente tem especialmente esses novos agora, a gente meio que fez um contrato. [...] de dizer o que está passando, o que está pensando, e esse dizer tem que ser franco, direto e claro, e aparar sem se magoar (CT5B, p. 11).

Percebem-se características presentes nesse grupo da coordenadoria da área do Design que não foram evidenciadas, pelo menos, não de maneira tão intensa, nos outros cursos. Questiona-se o que fez e faz com que as discussões, nesse coletivo, desenvolvam-se de forma diferente da dos demais. Que coletivo é esse? Quem são seus professores? O que os diferencia dos demais?

5.4 Organismo Coletivo: um caminho possível?

As análises realizadas até então não deixam dúvidas de que o grupo de professores da coordenadoria de Design apresenta uma postura diferenciada em relação aos demais cursos analisados, tornando-se um terreno fértil e fecundo à integração do ensino técnico ao médio rumo a uma educação politécnica. Faz-se necessário adentrar um pouco mais na realidade desse grupo, tendo em vista a riqueza que a realidade da coordenadoria do Design pode proporcionar em termos de reflexões a respeito das potencialidades e das possibilidades da constituição de um organismo coletivo no chão da escola para a ressignificação da identidade profissional dos docentes como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho.

Nesse contexto, como já mencionado no item *O caminho metodológico* buscou-se num segundo momento investigativo, a partir da realização de grupo focal junto a professores da coordenadoria de Design, compreender os elementos, em seus movimentos e imbricações, os quais estão presentes na constituição desse grupo e de suas aproximações com o organismo coletivo, na perspectiva gramsciana. Acredita-se

que essa análise somada aos resultados das análises do primeiro momento investigativo, em um movimento dialético, torne possível vislumbrar as potencialidades e as possibilidades da constituição do organismo coletivo.

5.4.1 O grupo focal com os professores do Design: um agradável encontro

A potência da realidade da coordenadoria do Design para a construção de um *corpus* já é perceptível, mesmo antes da realização do grupo focal, o que pode ser evidenciado na disponibilidade dos professores para a realização deste trabalho, o que torna pertinente um breve relato do momento do grupo focal.

Foi solicitado ao coordenador que, na reunião da coordenadoria, averiguasse a disponibilidade de três ou quatro professores para participarem do grupo focal. Esse expressou certa preocupação, uma vez que os professores estavam assoberbados de trabalho, já que se encontravam na última semana do semestre, envolvidos com correção de avaliações, participações em bancas, entre outras tarefas. No entanto, gentilmente, comprometeu-se em conversar com o grupo. Pouco depois, respondeu ao pedido com os nomes dos professores que iriam participar e o dia e o horário em que estariam disponíveis.

Tendo claro que o momento não era propício, porque se sabe que o término de um semestre letivo traz um acúmulo de atividades as quais absorvem os professores, a aceitação do convite por parte dos professores evidencia um espírito de cooperação e comprometimento com as questões da educação.

No dia e hora marcados, os professores estavam à espera da pesquisadora na sala da coordenadoria, a qual era ocupada, também, por outros professores. Ao ver a movimentação dos participantes do grupo focal, um professor perguntou de que se tratava e, ao ser lembrado da solicitação feita na reunião, demonstrou interesse em participar, porém teria de retirar-se um tempo depois, em função de um compromisso.

Deu-se início ao encontro em clima bastante agradável e receptivo, o qual aconteceu em um reservado envidraçado, destinado às reuniões, dentro da própria sala da coordenadoria, o que permitiu a realização das discussões dentro do contexto da coordenadoria, isto é, sem a necessidade de um isolamento. Poucos minutos depois, um professor pede licença para juntar-se ao grupo, deixando claro o desejo de participar, mas havendo a necessidade de retirar-se antes do término das discussões. De quatro professores o grupo focal já contava com a participação de seis professores. No entanto, o grupo não tinha atingido sua formação plena. Passado um tempo, dois outros

professores adentraram a sala da coordenadoria e, de imediato, os participantes do grupo focal convidaram os colegas a se unirem a eles, dizendo que estavam conversando sobre a coordenadoria, e mostrando-se entusiasmados. Os dois professores aceitaram o convite, e o grupo, que inicialmente foi pensado para ser formado por três ou quatro professores, acabou se constituindo em um grupo de oito professores mais a pesquisadora.

Esse movimento de adesão espontânea à discussão demonstra a disponibilidade dos professores em relação a discussões da prática pedagógica e ao envolvimento com os cursos.

Outro aspecto que merece ser registrado diz respeito à organização dos professores no momento da discussão. Quando se pensou na delimitação do grupo, optou-se por três ou quatro professores em função da dificuldade de transcrever uma discussão com muitos participantes, pois as falas acabam se sobrepondo. No entanto, mesmo com um número bem maior de professores, isso não ocorreu. Esses demonstraram uma articulação harmoniosa entre as falas que ora se complementavam, ora divergiam, mas que, apesar de calorosas e efusivas, estavam submetidas a uma postura de alteridade.

Envolvidos em um sentimento de partilha, o grupo foi avançando tanto nas contribuições, quanto na hora. Já havia se passado mais de uma hora, porém todos demonstravam estar envolvidos na discussão. E os professores que tinham compromisso e iriam ficar apenas alguns minutos? Continuavam ali, participando de corpo e alma. Talvez mais alma do que corpo, pelo menos, era o que a postura desses professores desvelava. Um deles encontrava-se sentado na ponta da cadeira, com a pasta entre as mãos, como alguém que está de saída, deixava transparecer a necessidade de retirar-se, que era refreada por um desejo de permanecer que o mantinha ali, entregue à discussão. O outro professor parecia ter optado por adiar o compromisso, já que continuava confortavelmente instalado na cadeira e imerso nas reflexões. Desse modo, o grupo permaneceu refletindo por cerca de mais meia-hora e, ao ser anunciada pela pesquisadora a necessidade de encerrar o encontro em função dos compromissos dos próprios professores participantes, esses expressaram o desejo de seguir discutindo em outros momentos. Foram unânimes em relatar a satisfação em participar do grupo focal e a importância de reflexões dessa natureza.

5.4.2 A Coordenadoria da Área do Design: mais que um grupo um coletivo?

As falas trazidas pelos professores no grupo focal ratificam as análises realizadas a partir do primeiro momento investigativo. Percebe-se que a identidade profissional dos professores da coordenação de Design constitui-se a partir de premissas que favorecem o processo de integração do ensino técnico ao ensino médio. Suspeita-se que a constituição dessa identidade esteja atrelada às características e ao funcionamento do grupo, que, conforme já mencionado, pode ser compreendido para além da soma de individualidades, como um coletivo. Assim, buscar-se-á, neste item, desvelar os elementos, em seus movimentos e imbricações, que dão vida a esse grupo, tornando-o potencialmente um organismo coletivo. Entende-se que essa compreensão possa trazer subsídios relevantes às reflexões em relação às possibilidades e às potencialidades da construção do organismo coletivo, no chão da escola, para a ressignificação da identidade ser não só necessária, mas também urgente.

O organismo coletivo pensado por Gramsci constrói, no seu interior, a partir de seus pares, os princípios éticos e políticos. Colocam as necessidades da coletividade acima dos desejos individuais. No entanto esse organismo assume uma postura não autoritária, mas a expressão dos valores éticos e políticos, atuando como fomentador e divulgador dessa vontade coletiva e o faz, por ser capaz de identificar as necessidades concretas de uma determinada realidade, o que conduz à superação das aspirações espontâneas e fragmentadas.

O fato de esse organismo coletivo estabelecer, no seu interior, os princípios éticos e políticos, tendo em vista sua realidade concreta, não invalida o caráter universal de tais princípios, uma vez que essa realidade “[...] concebe a si mesmo ligada por milhões de fios a um determinado agrupamento social e, através dele, a toda a humanidade [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 167).

Na proposição gramsciana, o organismo coletivo necessita superar o que o autor denomina de fetichismo, isto é, quando alguns dos componentes do organismo coletivo pensam o organismo como uma entidade estranha a si, acreditando que ele é capaz de funcionar independente de sua própria ação. Nesse sentido, o organismo passa a não mais existir concretamente para seus componentes, sendo fruto de uma simples abstração, um fetiche. O fato de certos movimentos acontecerem, embora sem sua intervenção, conduz a uma abstração do “organismo coletivo”, como algo autônomo, independente da ação dos indivíduos, contribuindo para a passividade destes.

A necessidade de superação dessa concepção determinista e mecânica da história passa, inevitavelmente, pela “reeducação das consciências individuais” (GRAMSCI, 2000a, p. 333), na perspectiva de ultrapassar o consenso passivo e indireto, ao assumir a

participação ativa como imprescindível ao organismo coletivo. A superação da passividade intelectual permite que a prática pedagógica passe a ter como base, uma proposta coletiva, concreta e coerente, indo ao encontro dos interesses da classe que vive do trabalho, deixando de ser uma prática isolada e sem perspectivas, a qual, muitas vezes, é abandonada pela falta de resultados.

Tendo a compreensão do organismo coletivo como expressão da vontade coletiva e lugar de fomento da elevação cultural, condição indispensável para a formação de intelectuais orgânicos, passar-se-á à análise dos dados. Porém, antes mesmo de abordar os elementos que foram percebidos a partir dos relatos do grupo focal e possibilitam que o grupo de professores da coordenadoria de Design se constitua como um coletivo na perspectiva gramsciana, embora de forma embrionária faz-se pertinente esclarecer que, assim como na delimitação das categorias do primeiro movimento investigativo, esses não podem ser compreendidos de modo disjuntivo. Muito pelo contrário, é imprescindível que se tenha em mente que os elementos dentro de uma perspectiva dialética não são excludentes, mas complementares.

O primeiro elemento trazido pelos professores em seus relatos diz respeito à área do curso. Segundo eles, a área de Design tem como característica, agregar profissionais com formações distintas, já que é uma área recente, incluindo, como aprendizado, o respeito à diferença.

[...] o design é uma área que ela está se consolidando como uma área recente [...] ela pede emprestado profissionais e saberes de todos, aqui acaba sendo um lugar múltiplo, de respeito. Por exemplo, enquanto outros lugares vão falar ou começaram a falar em respeito à diferença, a produção de diferença, aqui isso já é trabalhado, há quantos anos a gente já trabalha isso? Porque, de uma maneira ou de outra, é bem isso, a composição do grupo, as áreas de saberes que a gente tem, são tão diferentes e, ao mesmo tempo, são elas que compõem essa área que é dita como Design, que aqui a gente pode aceitar artista, a gente pode aceitar engenheiro, arquiteto, designer. [...] E eu acho que isso acaba trazendo uma riqueza de culturas, e de respeito a isso, essa própria diferença (GF1, p. 11).

Eu acho que uma grande característica do nosso grupo é a multidisciplinaridade. Nós somos um curso que têm pessoas de várias áreas e eu acho que é isso que faz com que a gente consiga um grande diálogo e uma negociação importante. Qualquer coisa que a gente vai fazer; porque cada um tem sua visão e um respeita a visão do outro (GF4, p. 01).

A compreensão dessa multiplicidade de formação dos professores é vista pelos participantes do grupo focal como algo enriquecedor, sendo um elemento que acaba por favorecer a consolidação de um trabalho coletivo que tem no respeito à diferença, um de

seus pilares. No entanto, essa diversidade de áreas e saberes tem em comum, no seu cerne, a criatividade, a busca pelo novo, a dinamicidade. As três podem ser compreendidas como aliadas contra a estagnação e a apatia, conforme os relatos:

E penso assim também, eu acho que a área que a gente está inclusa já favorece muito tudo isso, porque nós temos formação de designers, arquitetos, então são pessoas que são voltadas para a criatividade, são pessoas que têm essa habilidade, essa criatividade. Sei lá, parece uma alegria em trabalhar. Então, acho que isso passa para o grupo de forma natural, sem que a gente perceba. A gente trabalha com estética, a gente trabalha com várias coisas (GF3, p. 02).

[...] tem essa questão do multidisciplinar e que, ao mesmo tempo de áreas muito próximas, de áreas que são vizinhas. Então, a gente, tem muito essa questão justamente do respeito ao trabalho do colega, do saber daquele colega, [...] eu que sou do campo do desenho gráfico, que trabalho com arquiteto, trabalho com gente com diferentes aproximações, mas, que têm questões em comum, que lidam com uma matéria em comum, que é essa questão da visualidade. Aí esse respeito mútuo, esse respeito aos colegas e ao que eles desenvolvem, eu acho que é bem forte, mesmo, no grupo, é bem significativo (GF4, p. 01).

A multiplicidade de formação e saberes traz visões diferentes que permitem ao grupo estar constantemente sendo desafiado a pensar a partir de olhares distintos. Isso, associado ao respeito, que torna o diálogo possível, favorecendo um clima de alteridade, onde se está disponível não só para ouvir o outro, mas também elaborar novas construções. Tal postura propositiva vem ao encontro do que defende Gramsci (2000a), quando diz que o importante não é o consenso, no qual a aceitação ocorre de forma passiva, mas o consenso que ele chama de “ativo e direto”, o qual tem como característica, a participação dos indivíduos.

A multiplicidade de formação é constituída por áreas que têm inúmeras proximidades, convergindo em muitos aspectos, trazendo uma aproximação de concepções que funcionam como elos que criam, no grupo, uma identidade, propiciando a aceitação e o respeito ao trabalho dos colegas.

Eu acho que a formação ajuda, porque nós lidamos com pessoas, nós lidamos com coisas que são diferentes, com criação. Então, nós somos pessoas mais dinâmicas. Não sei, eu vejo a gente como pessoas dinâmicas. A gente não é aquela pessoa fechada, estática. Não somos engenheiros, pessoas certinhas, nós somos pessoas despojadas, arejadas, pela formação que a gente tem. E eu acho que isso contribui no contexto do grupo. Pessoas que dão ideias, que lançam o que as outras gostam, que opinam, que trocam ideias. A gente faz uma coisa virar uma coisa melhor. E acho que isso, a formação ajuda. É minha opinião (GF3, p. 02).

Esses pressupostos que sustentam a área de Design permitem ao grupo trabalhar, de forma positiva, com a diferença. Dessa forma, o acolhimento à diferença transcende as áreas afins, envolvendo professores que, a princípio, não têm sua formação balizada pela estética, dinâmica, criatividade, mas que acabam reconstruindo sua identidade profissional com base nesses pressupostos.

[...] eu cheguei aqui, era uma coisa muito estranha. Porque era uma acolhida... eu nunca tinha sido professor, e a gente é acolhido de uma forma muito legal, é fantástico (GF7, p. 19).

No entanto, os relatos permitem afirmar que, mesmo sendo atribuída à multiplicidade de áreas, que tem em comum, características como a criatividade, a busca do novo e a dinamicidade, uma importância significativa, esse elemento não é capaz de proporcionar a consolidação de um coletivo, como o do Design. Algumas considerações a esse respeito foram feitas pelos participantes do grupo focal.

Eu cheguei faz um ano. [...] E, na verdade, eu fiquei pensando o que vem antes, o ovo ou a galinha, quer dizer, os professores que vêm para cá são pessoas que têm essa preocupação social ou, quando eles vêm para cá, eles criam essa preocupação assim? [...] Eu não sei, porque eu não vejo que a minha visão a respeito disso tenha mudado depois que eu entrei aqui. Eu me lembro o que eu senti quando eu encontrei, foi uma grande alegria por encontrar um grupo que tinha esse tipo de espaço [...] onde essas coisas eram possíveis, onde havia essa preocupação [...] (GF4, p. 22).

[...] eu tive uma experiência prévia em ser professora na Federal, como designer também, por dois anos, como substituta lá, e o ambiente é totalmente diferente daqui. A gente tem pouquíssimo convívio com o aluno fora da sala de aula, e mesmo com os colegas também, não é estimulada permanência numa sala, ou uma coisa assim, onde a gente tenha tempo para conversar (GF4, p. 22).

E eu fui professor na UFPEL, e é assim, água para o vinho, a formação do grupo, as discussões (GF7, p. 19).

Os relatos desvelam que, em outros grupos com composição semelhante ao do Design, em termos de áreas de formação, os movimentos e articulações não se revelam como um coletivo, o que leva a crer que a formação deste, mesmo tendo, na formação de seus professores e nos aspectos que a ela se articulam, um fator de extrema relevância, transcende a esse elemento, isto é, não é pertinente julgar que o fato de a área do Design abranger uma multiplicidade de áreas e estas áreas terem determinadas

características em comum seja o elemento determinante para a constituição do organismo coletivo. O que se está argumentando é que a construção desse coletivo não é determinada, simplesmente, pela área de formação, tanto que relatos demonstram que professores com formação em áreas a partir de outros pressupostos acabam aderindo ao coletivo.

. E acho assim: um engenheiro que está aqui também veste essa postura (GF2, p. 03).

O fato de os professores efetuarem transformações na forma de condução do seu trabalho pedagógico, aderindo às concepções do coletivo e passando a fazer parte desse, demonstra uma aproximação com o organismo coletivo gramsciano, visto que esse tem, como uma de suas funções, a de fomentar a construção da vontade coletiva, buscando ampliar o número de adesões e de intelectuais orgânicos, tornando o coletivo cada vez mais forte.

Um elemento destacado pelos professores na construção do coletivo foi a implantação do curso de Design no ano de 1991. Essa implantação foi considerada um desafio, visto que, na região, não havia outros cursos semelhantes. Então, tudo teve de ser pensado e construído a partir do grupo de professores.

[...] o próprio fato de ser uma heterogeneidade histórica, e, portanto, a gente conversando, e volto a dizer, as nossas reuniões são fundamentais para isso, onde não tem a reunião nada acontece. Nas reuniões: ah, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos resolver isso. E isso não é de hoje, é do primeiro dia de 91, quando foi criado o curso, que tem o Engenheiro, tem o Arquiteto, tem o que veio das Artes, tem o que veio não sei de onde, tentando se acertar, tentando se colocar. Então, eu acho que faz parte da nossa vida isso (GF1, p. 19).

E tem uma questão histórica, [...] o fato do curso aqui ter sido o primeiro na zona sul, praticamente, do estado, em Design. Então, como ele foi uma descoberta, um princípio mesmo do como fazer isso tudo, eu acho que isso introjetou, nesses todos, essa amizade, essa luta (GF2, p. 2-3).

É possível perceber que esse sentimento de partilha é algo que foi se consolidando juntamente com o próprio curso. Ligados pelo objetivo de implantar o curso, o que pode ser compreendido como uma vontade coletiva, os professores buscaram fazer da diversidade do grupo, isto é, das diferenças individuais, um fator de crescimento mútuo. Essa necessidade primeira, a qual pode ser vista até como uma fragilidade inicial, no sentido de que era algo novo não só na instituição, mas, também,

na região, não tendo modelos a serem seguidos, impulsionou o grupo a fazer das diferenças um aliado e, para tanto do diálogo e do respeito mútuo, um balizador.

Os professores participantes são unânimes em dizer que o diálogo é presença constante em todas as situações que envolvem a coordenação, oportunizando que as decisões sejam partilhadas e assim assumidas coletivamente.

Outra coisa que o grupo tem fortíssimo é conversar (GF2, p. 11).

[...] é tudo com muita conversa. E penso que todos estão muito abertos, tanto para pedir a opinião do outro, quanto para receber. O diálogo é constante (GF7, p. 19).

Constata-se que os professores valorizam o espaço destinado às reuniões. Esse espaço constitui-se em um espaço aberto, no qual os professores compartilham suas dúvidas, angústias, ideias novas e projetos com seus pares, os quais se assumem como co-responsáveis por tais questões.

[...] eu acho também assim, isso é fundamental, essa troca nossa, sempre, a discussão. Por isso, a primeira coisa que eu te falei foi da nossa reunião. É uma reunião de tudo, e fala da parte pedagógica, os alunos também vêm nas reuniões, nos conselhos (GF2, p. 06).

E, se tem algum problema com aluno, tem reunião extra. Seguido nós temos reuniões extras, a de quarta. Nessa salinha aqui, seguido tem reunião de professores que estão enfrentando algum problema com aluno, tanto social, como pedagógico. A gente está sempre se reunindo para tentar resolver da melhor maneira (GF3, p. 14).

A reunião se configura como um momento que está para além de um espaço de decisões administrativas. Ela funciona como um momento de retroalimentação do trabalho e, de elevação cultural, no qual os professores aprofundam o sentimento de partilha e coletividade, tendo, por base, a compreensão do papel que desempenham dentro do coletivo.

Todos os professores querem trabalhar junto, construir o projeto junto. Eu acho que isso que já existia dentro do curso, acho que isso fortaleceu essa questão de companheirismo (GF3, p. 14).

Ressalta-se, porém, que esse companheirismo não pode ser confundido com corporativismo. Nas análises das entrevistas, já foi relatado que o grupo do Design prioriza os interesses do coletivo em detrimento dos interesses individuais. Novamente, no grupo focal, foram feitos relatos nesse sentido.

[...] o exemplo do [nome do professor]. O [nome do professor] fez o concurso para cá [...] ele entrou porque ele tinha um perfil que, para o Bacharelado, era muito importante. Só que agora ele tem motivos muito justos para pedir a transferência dele. Só que o coletivo consegue compreender que, para que ele vá, não é qualquer outra pessoa que tenha que entrar. Não é trocar um por um, como se fosse qualquer um. Mas, ficou muito claro isso pelo grupo no dia da reunião, que o [nome do professor] é muito bom, e que a gente quer outro [nome do professor] tão bom quanto ele para substituí-lo, porque isso é importante para o coletivo (GF1, p. 17).

No entanto, os professores deixam muito claro que não se trata de sufocar as individualidades.

Existe esse discurso de que o coletivo acima do individual, mas não é no sentido de anulação individual, eu diria. [...] Por exemplo: a questão da pesquisa do [nome do professor], a questão do ciclo do cinema, a questão dos trabalhos de extensão que o [nome do professor] faz, todos apoiamos, louvamos, divulgamos, e estimulamos para que isso continue acontecendo (GF3, p. 20).

Essa relação entre o coletivo e o individual vem ao encontro do pensamento de Gramsci, que não rejeita a individualidade, porém a considera em bases fundadas a partir do materialismo histórico dialético, distintas da concepção da doutrina liberal. Na sua acepção, o indivíduo é compreendido como ser social, sendo produto das relações com os homens e com a natureza. Dessa forma, o homem por meio de sua capacidade individual de conhecer, querer e agir, torna-se o singular coletivo. Tem-se aqui um elemento fundamental do organismo coletivo, a sobreposição da vontade coletiva em relação às vontades individuais. Essas últimas, na concepção gramsciana, devem ser adaptadas para que as vontades coletivas prevaleçam. Entretanto, como já explicitado anteriormente, não se trata de algo imposto, mas, de algo assumido internamente por cada homem, que passa a ser um singular coletivo.

Os participantes do grupo focal deixam claro que, mesmo vivenciando esse clima de partilha, não quer dizer que não existam conflitos, discordâncias. Todavia, os relatos indicam que as divergências são percebidas como naturais e, até, necessárias para que se possa qualificar cada vez mais o coletivo.

Mas aqui é híbrido, também. Tem coisas que também não estão tão certas. A montanha russa é a vida, e nós somos a vida aqui. Então, na sala de aula é assim, só que a gente entende e faz assim. Não é uma coisa horizontal, perfeita, e está tudo resolvido. Pelo contrário, como o [nome do professor] diz: Aqui é um turbilhão. Amanhã é diferente de hoje (GF2, p. 16).

[...] quando eu entrei aqui, eu não criava ideias de que andava todo mundo de braços dados e correndo no campo com flores no cabelo. Tem momentos que tem quebra-pau assim, mas, no sentido bom. Acho que, para melhorar, sabe (GF5, p. 18)?

Nesse aspecto, Gramsci diz que, em se tratando de “polêmicas e cisões, é necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento, e evitá-las significa somente adiá-las para quando já forem perigosas ou mesmo catastróficas, etc.” (GRAMSCI, 2000, p. 232). A partir do exposto, faz-se oportuno esclarecer que as análises revelam que o grupo de professores que compõem a coordenadoria da área de Design não pode ser compreendido como organismo coletivo, mas, dentro da coordenadoria da área do Design há um organismo coletivo, o qual agrega uma parcela muito significativa dos professores da coordenadoria, pelo número expressivo de intelectuais orgânicos que dele fazem parte.

Sempre tem um grupo que tem essa concepção mais esclarecida, que puxa o debate, a discussão, né? Não dá para dizer que é mais esclarecida ou menos esclarecida, mas, enfim [...] (CT5A, p. 05).

Os professores que coordenaram esse processo, essas discussões, alguns estão na coordenação, e outros não estão na coordenação, mas tiveram muito fortemente juntos. Eles são profissionais muito comprometidos com a questão do ser professor, do profissional da instituição, e eu acho dessa questão da docência, da própria formação, eu não sei te dizer, a gente não pode dizer que os outros não tenham isso, não é isso (CT5A, p. 05).

Esses intelectuais orgânicos que compõem o organismo coletivo estão, constantemente, oportunizando momentos de fomento e divulgação da vontade coletiva, o que proporciona novas adesões. Desse modo, tanto os professores mais antigos quanto os novos que passam a fazer parte do grupo de professores da coordenadoria da área de Design encontram-se em processo de elevação cultural.

[...] quando o curso começou, poucas pessoas começaram esse curso, o grupo, de uma maneira ou de outra, teve que se juntar e atuar em várias frentes, porque éramos poucos para muita coisa. [...] E isso, de uma maneira ou de outra, fez com que a gente acreditasse nisso, e muitos dos que passaram por aqui, e muitos dos que estão aqui hoje, foram nossos alunos ou passaram por aqui como professores substitutos, que, de uma maneira ou de outra, já perceberam o jeito que a gente funciona no que a gente acredita [...] (GF1, p. 02).

[...] eu vejo que até algumas pessoas que ficam à parte se movimentaram. Tem gente lá que não estava muito bem lá, trabalhando [...] que historicamente eu via muito acomodado... que agora está trabalhando está,

superbem, com elogios [...] Pode não ser o ideal para alguém que está muito envolvido, fazendo muito, trabalhando muito (CT5A, p. 06)

Outro elemento que é trazido pelos participantes do grupo focal refere-se à não aceitação de uma postura fatalista e passiva. Esses participantes explicitam a necessidade de comprometimento e de ação diante das questões que envolvem sua prática pedagógica.

[...] quando o negócio é sério, todo mundo procura uma resposta, ninguém sai até sair a resposta que seja melhor para todos e que todos se convençam dela, e isso é bacana (CT5B, p. 10-11).

E, quando tem olhar de peixe morto, a gente mesmo dá uma sacudida, uma esculhambada com tudo, que a gente não aceita isso (GF1, p. 05).

Aqui não tem esse olhar de peixe morto. Não tem, nem nos alunos e nem nos professores. É, vamos lá, olhar juntos (GF2, p. 05).

Esse posicionamento vem ao encontro da preocupação de Gramsci em relação à necessidade de superação do que ele denomina de fetichismo, que ele descreve da seguinte forma:

Um organismo coletivo é constituído de indivíduos, os quais formam o organismo na medida em que se deram, e aceitam ativamente uma hierarquia e uma direção determinada. Se cada um dos componentes pensa o coletivo como uma identidade estranha a si mesmo, é evidente que este organismo não existe mais de fato, mas se transforma num fantasma do intelecto, num fetiche (GRAMSCI, 2000a, p. 332).

Trata-se de superar uma visão de mundo mecanicista e individualista, típica da sociedade burguesa, na qual a liberdade individual configura-se no cumprimento da lei e na busca da realização de suas ambições pessoais, sem levar em consideração o compromisso e a responsabilidade com a coletividade. Nessa perspectiva, a concepção de liberdade, para Gramsci, assume uma dimensão coletiva, em que “[...] é preciso transformar em “liberdade” aquilo que é “necessário”, mas para tanto é preciso reconhecer uma necessidade “objetiva”, isto é, que seja objetiva precipuamente para o grupo em questão (GRAMSCI, 2001, p. 52).

O pensador sardo, ao propor seu conceito de liberdade, o faz de forma associada ao conceito de responsabilidade, o qual faz emergir a disciplina. A liberdade só pode ser assim definida, se embasada em um sentimento de responsabilidade para com o coletivo, ao efetivar-se em uma postura disciplinada em relação ao papel assumido enquanto sujeito coletivo.

Gramsci refere-se à disciplina:

Certamente, não como acolhimento servil e passivo de ordens, como execução mecânica de uma tarefa [...], mas como uma assimilação consciente e lúcida da diretriz a realizar. [...] Portanto, a disciplina não anula a personalidade e a liberdade: a questão da “personalidade e da liberdade” se apresenta não em razão da disciplina, mas da “origem do poder que ordena a disciplina (GRAMSCI, 2000a, p. 308).

Esta composição: *liberdade - responsabilidade – disciplina*, proposta por Gramsci, está presente no coletivo do Design, como se pode constatar por meio dos relatos.

Porque, se dependesse da instituição, nós faríamos muito menos. [...] é porque acreditamos e queremos fazer bem. Então, a gente tenta fazer bem, aqui no Design, lá na Especialização, lá no Mestrado, lá no Técnico, lá no Superior; onde a gente está (GF1, p. 09).

[...] quando a gente foi fazer as novas ementas e tudo do Bacharelado, que foi esgotante aquele mês inteiro, quando todos nós estávamos com compromisso, opinando e falando de livros, de alguma profissionalidade [...] Eu nunca vi isso em outros lugares (GF1, p. 04).

[...] muitos de nós, não digo todos, mas muitos de nós ficam aqui [está se referindo à instituição] muito mais tempo porque querem ficar (GF2, p. 27).

Cinco e quarenta da manhã eu estava corrigindo provas e mandando nota pelo Facebook (GF3, p. 28).

[...] é um grupo propositivo, um grupo que não tem medo de mudança. Briga por não mudança, se acha aquilo certo, mas aceita mudança também (GF2, p. 02-03).

Frente ao exposto, compreende-se que a coletividade é determinada por uma vontade coletiva, construída no interior do organismo coletivo e obtida “através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, portanto, a obrigação da disciplina interior, e não daquela mecânica e exterior” (GRAMSCI, 2000, p. 232).

A partir das análises, pode-se afirmar que, no interior da coordenadoria da área do Design, foi construído um organismo coletivo e que esse organismo vem se ampliando à medida que outros professores pertencentes à coordenadoria vão identificando-se com suas concepções ético-políticas e a ele aderindo. A adesão é motivada pela percepção de que as proposições e as ações desse organismo ocorrem dentro de uma coerência com a vontade coletiva. Isto, porque se encontram embasadas nas necessidades da realidade em que se inserem e, assim, produzem transformações concretas no contexto do qual fazem parte.

Portanto, o organismo coletivo do Design vai proporcionando, por meio da ação de seus intelectuais orgânicos, o fomento da vontade coletiva, oportunizando que outros professores possam vivenciar, de modo dialético os momentos de denúncia, anúncio e ação, constituindo-se, também, em intelectuais orgânicos que, por sua vez irão trabalhar na busca de novos adeptos.

CONCLUSÃO

Relutou-se por intitular este item com o termo conclusão, mas, depois de idas e vindas, optou-se por esse termo, pois parte-se do princípio de que, mesmo, as conclusões são provisórias. Tem-se o cuidado de demarcar, aqui, que o fim desta trajetória é apenas o encerramento de uma etapa, a qual deu conta de anseios e dúvidas manifestados pela pesquisadora na introdução deste trabalho. No entanto, juntamente com esse movimento de respostas e compreensões, outros tantos questionamentos e, principalmente, compromissos acabaram por emergir, indicando que este não é o fim da jornada. Como um pássaro que descansa no topo de uma árvore, para recuperar suas forças antes de reiniciar seu vôo, ou como um peregrino que busca pousada por uma noite, para enfrentar mais alguns quilômetros pelo caminho de Santiago de Compostela⁵⁶, este é apenas um momento de parada, mas não o fim da caminhada. O compromisso assumido, enquanto intelectual orgânico impulsiona a pesquisadora a levar adiante este trabalho, permitindo que ele não se realize somente no plano da denúncia, ou, quando muito, do anúncio, mas que se concretize arduamente para que chegue ao plano da ação. Só assim, será possível dizer que se conseguiu alcançar o objetivo proposto no item 5.2, intitulado *Os Caminhos metodológicos*, no qual foi expresso o desejo de ter, como balizador, a postura do

[...] verdadeiro filósofo [...], isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, 1995, p. 40).

Mesmo com o sentimento de que não é o fim da jornada, tem-se claro que é o fim de uma etapa e que, como tal, exige um fechamento. Assim, inicia-se este item, ao resgatarem-se as proposições iniciais as quais conduziram e deram vida a esta pesquisa.

Conforme explicitado anteriormente, o tema de pesquisa emerge de fatores que, de uma forma ou de outra, constituem a pesquisadora e que se interligam como uma

⁵⁶ Santiago de Compostela é um município no noroeste da Espanha. É internacionalmente conhecida como um dos destinos de peregrinação cristã, mais importantes do mundo. O Caminho de Santiago é classificado como o primeiro itinerário cultural europeu.

rede, a qual se forma a partir de pontos conectivos: o vínculo com a docência; a inquietude gerada pela inconformidade oriunda das desigualdades sociais, aguçada pela compreensão dos pressupostos da educação ambiental transformadora; a consciência do pertencimento de classe; o compromisso como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho, na busca da superação do sistema capitalista; a inserção em uma instituição que, historicamente, dedica-se à educação profissional, tendo sido assumida como foco de estudo por sua potencialidade ideológica; a formação integral possibilitada pelo Decreto Nº 5.154/04; e o propósito de assumir a “vontade coletiva nacional popular” como estratégia na construção da contra-hegemonia.

A conexão entre esses fatores levou ao estudo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada no IFSul – Campus Pelotas, possibilitada pelo Decreto citado. Sabendo-se que a integração de que trata esse Decreto é base para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade estrutural, definiu-se como **tese**: *A integração do ensino técnico ao médio está, entre outros fatores, condicionada à permanente ressignificação da identidade profissional dos docentes, processo indispensável para que eles se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, tendo sua concretude possibilitada por meio de um “organismo coletivo”.*

Com base nessa definição e com a certeza de ter, no materialismo histórico dialético, o referencial teórico, tendo em vista que este não foi definido especificamente para esta pesquisa por algum motivo particular, mas por configurar-se, como já mencionado anteriormente, na concepção pela qual a pesquisadora busca balizar seus pensamentos e ações, iniciou-se por aprofundar as questões referentes ao referencial teórico-metodológico. Esse aprofundamento auxiliou não só numa compreensão maior, mas gerou um compromisso de buscar conduzir a pesquisa de forma coerente com seus pressupostos.

Nesse sentido, em um movimento dialético entre corpo teórico e realidade empírica, buscaram-se subsídios para ratificar, ou não, a tese defendida. Para tanto dois aspectos mereceram ser aprofundados: o primeiro diz respeito à necessidade da ressignificação da identidade docente dos professores, a fim de que se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, como um dos fatores necessários para que a integração se efetive; e o segundo refere-se às potencialidades e às possibilidades de que a ressignificação da identidade docente se produza por meio de um organismo coletivo construído no chão da escola.

Em se tratando do primeiro aspecto, isto é, da ressignificação da identidade docente dos professores, o processo de teorização demonstrou que grande parte dos professores dos cursos pesquisados necessita ressignificar sua identidade profissional, visto que o papel do professor torna-se tanto mais importante, quanto mais ele possa contribuir para elevar o nível cultural da população, chegar a uma representação coerente da realidade, atingir maior grau de politização, a fim de realizar a sua passagem, como classe, do senso comum a uma concepção de vida superior. Essa passagem, não apenas como indivíduo singular, é condição necessária para que ela se torne hegemônica sobre toda a sociedade.

Sabe-se, porém, que tal visão educacional entra em contradição no momento em que os professores, engajados nas lutas pelas transformações sociais, utilizam-se das instituições destinadas a reproduzir a cultura dominante, as quais garantem sua vida material, para criar condições de libertação das classes exploradas. Para superar esse paradoxo, o professor, por meio do seu trabalho, precisa ser consciente “dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa, e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos seus alunos” (GRAMSCI, 1999^a, p.44), percebendo, com clareza que sua tarefa é favorecer a conscientização do aluno, quanto à necessidade de lutar por seus direitos, em defesa de uma vida digna.

Essa conscientização é tarefa primordial da educação e passa primeiramente pela "denúncia" da opressão que sofrem as classes menos favorecidas, os excluídos, chegando à evidência de que aquilo que os homens são realmente é produto do processo histórico até hoje desenvolvido. Mediante o desvelamento dos mitos de que a classe dominante lança mão para manter a estrutura dominante, é possível “anunciar” uma nova realidade que pode ser criada pelos homens.

Assim sendo, o professor necessita assumir uma função social importante no processo de produção e difusão do saber, imprescindível à organização e fortalecimento do poder popular. Para isso, deve ter relevância de sua adequada qualificação, permanente estudo e atualização, vontade e determinação na realização de seu trabalho. Necessita, primeiramente, ter consciência de quem é e do que representa dentro do contexto no qual está inserido. Desse modo, desenvolvendo internamente a consciência do papel que desempenha e daquilo que realmente é dentro do processo histórico, o que, segundo Gramsci, é um “conhecer-te a ti mesmo” (1995, p.12), ele adquire condições de rever sua prática, ao superar a reprodução estabelecida nas escolas, em busca de uma

escola emancipatória, contribuindo para a construção da consciência crítica de seus alunos.

Dessa forma, o professor que se assume como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho vai além do domínio e aperfeiçoamento de metodologias. Analisa a educação a partir de suas perspectivas em relação à sociedade, às escolas e à emancipação. Ele não ignora suas próprias ideologias e valores, confronta-as criticamente, de modo a compreender como a sociedade se estrutura e como molda os indivíduos, ao compreender como a sociedade interfere na sua maneira de pensar e agir. Segundo Gramsci:

Não se pode separar a filosofia, da história da filosofia, nem a cultura, da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 1995, p.13).

Para que o professor reconheça como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemônicas, as quais, na maioria das vezes, silenciam os grupos subordinados de estudantes, bem como incapacitam e desarticulam aqueles que os ensinam, torna-se indispensável compreender o vínculo existente entre o ensino escolar e as relações sociais mais amplas que o formam. Nesse sentido, o professor desenvolve a capacidade de trabalhar criticamente, a fim de que os estudantes das classes dominantes e subalternas percebam como e por que a cultura dominante estimula sua cumplicidade e sua impotência.

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a 'bagagem' acumulada (GRAMSCI, 2000, p.45).

Dominado pela cultura acadêmica da passividade, o professor deixa, nas mãos de especialistas, as decisões em relação à prática pedagógica, fazendo o que dizem para fazer, desistindo de pensar por si mesmo. Essa cautela leva ao desinteresse pelos aspectos criativos do ensino, os quais originalmente o teriam atraído para a profissão, reduzindo seu papel de um técnico ao seguidor de regras, dependente de livros didáticos, tornando, assim, seu trabalho cada vez mais bitolado e medíocre. Esse tipo de

comportamento induz, cada vez mais, a uma perda de autonomia por parte do professor, que acaba convencido de que é incapaz de autodireção.

É imprescindível romper com a estrutura celular, através da aquisição de um maior controle sobre o currículo escolar, dando fim à divisão entre concepção e execução. O professor tem de ter clareza de que precisa envolver-se com as funções mais amplas da escolarização, ver no, seu papel, não simplesmente o de técnico que executa, mas perceber que é aquele que elabora e propõe alternativas de intervenção, tendo por base, as questões de poder, filosofia, teoria social e política.

A partir dessa visão, percebe-se a necessidade de o professor buscar um espaço mais amplo na escola, realizando alianças com outros professores, mas não alianças apenas sindicais, e também, aquelas que têm como foco, novas formas de relações sociais, que incluem tanto o ensino, quanto a organização e a administração da política escolar.

Tendo em mente a necessidade de a educação ser organizada em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser uma visão voltada para o futuro, além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas, o professor se coloca em condições de buscar formas mais flexíveis e humanas de currículo, nas quais seja cultivado o discurso teórico-crítico sobre a qualidade e o propósito da educação e da vida humana.

Percebe-se, também, a necessidade de superar uma educação enciclopédica e de avançar em direção a um currículo que leve em conta as experiências pessoais concretas de grupos culturais específicos, encorajando o desenvolvimento de habilidades que permitam ir além das impressões superficiais e do senso comum, ao abordarem-se as ordens implícitas do social e do político, buscando, por meio do estudo do contexto cultural, desfazer mitos dominantes, a fim de que se possa realizar a contra-hegemonia.

Essa ressignificação da identidade profissional dos docentes como processo indispensável para que eles se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho conduz ao segundo aspecto da tese, que pode ser considerado o ponto chave desta pesquisa, isto é, a construção de um organismo coletivo como lócus de formação dos intelectuais orgânicos. Assim, em um movimento dialético entre o corpo teórico e a realidade empírica, mais precisamente a realidade da coordenadoria da área do Design, buscaram-se subsídios para desvelar as potencialidades e as possibilidades do organismo coletivo no chão da escola.

Após a caminhada realizada nesta pesquisa, pode-se sustentar que a construção do organismo coletivo no chão da escola é possível e contempla uma potencialidade significativa para a ressignificação da identidade profissional dos professores. Compreende-se que a partir da adesão ao organismo coletivo, os professores superam os interesses “econômico-corporativos”, também chamados por Gramsci de “egoístico-passionais” e passam a balizar suas ações a partir de fundamentos “ético-políticos”, tendo, como centralidade, os interesses da coletividade. Essa construção da vontade coletiva, expressa nas análises realizadas a partir do *corpus* construído junto a professores do Design, evidencia a criação do interrelacionamento entre: liberdade-responsabilidade-disciplina, o qual potencializa o trabalho coletivo em termos de constituição dos intelectuais orgânicos e, conseqüentemente, faz da educação profissional, desse grupo, uma arena ideológica a serviço da contra-hegemonia.

Diante do exposto, reunindo os pressupostos estabelecidos neste texto, pode-se, de forma sintética, caracterizar o professor como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho em termos de denúncia, anúncio e ação.

Quanto à denúncia:

- o aprendizado da obediência, da subserviência, do acatamento incondicional ao poder arbitrariamente instituído significa abdicar da posição de sujeito agente, responsável pelos próprios atos. É a perda, não poucas vezes, por opção de singularidades e diferenças individuais que, em cumplicidade e parceria, certamente resultariam no enriquecimento do coletivo no fazer pedagógico;
- a alienação, o individualismo, a competição funcionam como elementos corrosivos, desagregadores do coletivo e enfraquecedores de propósitos e iniciativas;
- a reprodução de esquemas, métodos, conteúdos, cada vez mais distanciados da realidade, bloqueiam e impedem a criação. O copismo, fruto do despreparo ou do desestímulo, há de, por certo, produzir copistas;
- a ausência do Poder Público nas discussões sobre educação, limitando-se, em geral, a uma presença formal e rápida, sem envolvimento e permanência: essa é, sem dúvida, uma das causas do malogro de iniciativas que dependem de outras esferas de decisão.

Quanto ao anúncio:

- o educador é aquele que busca o aperfeiçoamento, persegue ideais, pois sabe que a condição do sujeito não é doação, mas conquista. Coloca, nessa busca, seu empenho, com intencionalidade e persistência, por respeito a si próprio e ao seu aluno-sujeito;

- o interquestionamento reflexivo, entre sujeitos individuais, é o caminho pelo qual se constroem sujeitos coletivos produtores;
- a construção de sujeitos coletivos, a conquista de sua capacidade de organizar-se, de ler o mundo, de fazer história, com projeto próprio, singular, exige ação, identificação com os objetivos do grupo, redefinidos continuamente;
- o fortalecimento dos sujeitos acontece, naturalmente, na ação – não existem sujeitos se não há ação; sujeitos do fazer pedagógico revelam-se e identificam-se por atos conscientes;
- os sujeitos escolares, vistos como seres concretos, “não-desencarnados”, são percebidos, percebem e atuam política, científica e economicamente em perspectivas individuais e sociais;
- os autênticos sujeitos do fazer pedagógico repudiam a posição de copistas, ocupando, com dignidade e profissionalismo, os verdadeiros espaços de criação que, por direito, lhes cabem;
- co-partícipes, conscientes e ativos do processo de reconstrução curricular, decidem e agem conscientemente, em prol de uma escola qualificada, onde professor-sujeito preparado proporcione, ao estudante-sujeito, histórica, geográfica e socialmente situado, o convívio familiar e desvelador do conhecimento;
- a satisfação da ânsia de ser sujeito, que habita originariamente o ser humano, exige um professor autônomo, “capaz de empenhar mente e coração” na luta por um mundo fraterno, razão de sua fé e de sua esperança.

Quanto à ação:

- ressuscitar a vontade de lutar e a ansiedade de ocupar espaços, num processo dialético de viver convivendo – pensando, opinando, discordando, buscando, compartilhando, definindo, assumindo, enfim, reorientando propósitos e ações;
- cultivar a paciência, a persistência, a coragem, a fé nas mudanças necessárias, uma vez que a mudança exige conscientização, e é preciso considerar que as crenças e representações do mundo não mudam tão rapidamente quanto a realidade concreta;
- clarificar e questionar permanentemente a dimensão política, sempre latente na orientação que se dá à escola. Esse é um procedimento indispensável para que a escola assuma conscientemente o seu coletivo, politicamente conduzido e articulado, esse mesmo coletivo, tantas vezes, nebuloso e multidirecionado, condicionado e condicionante.

- recuperar a condição humana, condição fundamental para o aperfeiçoamento constante, a qual convive harmonicamente com o respeito e a dignidade, tornando-se suporte necessário à dignificação de qualquer profissional, visto que possibilita ver-se objetivamente, a partir da visão do outro, além de analisar-se, serena e produtivamente, à luz da crítica, da sugestão e do apoio;
- implantar discussão na escola para fomentar o coletivo, a parceira, a cumplicidade como opção, como postura, como estratégia, para que se possa garantir consistência, articulação racional, ação política, intencionalidade assumida por todos, como caminho e solução para a conquista persistente de identidade;
- intensificar a reflexão, como estratégia permanente no processo ensino-aprendizagem: o professor torna-se capaz de encontrar caminhos para “fazer” um ensino reflexivo;
- superar posições discriminatórias, alienantes ou marginalizadoras pelas quais muitos estudantes são relegados à “aprendizagem de sua pouca valia e ao seu destino de excluídos” – condição primeira e indispensável para que sujeitos e professores possam consolidar posições de sujeitos coletivos;
- assumir, individual e coletivamente, a atitude de enfrentamento diante da realidade, no questionamento, na discussão, na discordância, na recriação, na criação do novo, para que se instale, definitivamente na escola, de forma potente, hegemônica, o coletivo politicamente articulado e intencionalmente conduzido.

É esse professor, intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho, sujeito capaz de fazer da arena ideológica, a educação profissional, um lugar de vitória da contra-hegemonia, contribuindo para que a humanidade possa viver novos tempos, fundamentado na concepção gramsciana de liberdade. Para tanto, é importante que se produza em suas entranhas o otimismo e a determinação de seus propósitos, tendo a clareza de que “[...] o único entusiasmo justificável é aquele que acompanha a vontade inteligente, a riqueza inventiva em iniciativas concretas que modificam a realidade existente” (GRAMSCI, 1999, p. 256 -257).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ANDERSON, P. As origens da pós-modernidade. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.
- ANTUNES, R. L. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, R. L. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- BACKES, M. Notas a tradução. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL, **Carta Magna de 1937**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm
- BRASIL. **Decreto N° 2.208**, de 17 de abril de 1997.
- BRASIL. **Decreto N° 5.154**, de 23 de julho de 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei N° 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. São Paulo: Vozes, 1998.
- COUTINHO, C. N. **Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DEL PÍRIO, M. A. A Internalização das Relações Econômicas. LAMPERT, E. (Org.) In: **Educação na América Latina: encontros e desencontros**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a educação do educador**. In Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.
- ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Rio de Janeiro: Global, 1985.
- ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

- FERRARO, ALCEU R. Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos de Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 23-62.
- FERRARO, ALCEU R. **Neoliberalismo e políticas sociais**: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.
- FOULQUIÉ, P. **A dialética**. Publicações: Europa-América, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 34. ed.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G.. Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil durante os anos 90. In: LINHARES, Célia. (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola e o mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro, Record, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 2000.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 2000a.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 2001.
- GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, A. **Os Indiferentes**. Primeira Edição: Lá Cittá Futura, 11.02.1917. Disponível em: < <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Ed. 21. São Paulo: Loyola, 2011.
- HAUG, W. F. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: UNESP, 1997.
- HERCULANO, S. **Riscos e desigualdades sociais**: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil. I Encontro da ANPPAS. Indaiatuba: ANPPAS, 2002, p.19.
- HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos: um breve século XX**: 1914 -1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

- HOBBSAWM, E. Introdução. In: MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HOBBSAWM, E. Renascendo das cinzas. IN: BELECKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. São Paulo: Paz e Terra 1992
- HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem: do feudalismo ao século XXI**. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- IANNI, O. Introdução. In: IANNI, O. (Org.) **Karl Marx: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p.7-42.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.
- LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental como compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F.B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Repensando a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LAYRARGUES, P. P. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LIMA, G. F. C. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F.B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo Cortez, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.
- MACCIOCCHI, Maria Antonietta. *A Favor de Gramsci*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, M. F.; GROppo, L. A. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal, 2010. – (coleção Educação contemporânea)
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1994.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).
- MARX, K. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política, livro I. v. I (O processo de produção do capital)**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política, livro I. v. I (O processo de produção do capital)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

- MARX, K. Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro: O rendimento e suas fontes; a economia vulgar. São Paulo: abril Cultural, 1982 (Os economistas).
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.
- MÉZSÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1992.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.
- NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W. Políticas sociais contemporâneas: teses para discussão. In **Políticas públicas & serviço social**: análises e debates. Rio de Janeiro: Observatório Social, 2008.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- NUNES, E. R. M. Educação ambiental: Princípios e objetivos. **Revista da Educação - AEC**, nº 68, Porto Alegre, 1988.
- PARAIN, C. Evolução do sistema feudal europeu. In: SANTIAGO, T. **Do feudalismo ao capitalismo**: uma discussão histórica/organização e introdução. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ROSA, JOÃO GUIMARÃES. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação. Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v 12, n. 34. jan/abr. 2007.
- SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C, DERMEVAL, S e SANFELICE, J. L (orgs.). 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. (Coleção educação contemporânea).
- SIMIONATTO, Ivete. **GRAMSCI: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 1999.
- PONCE, A. Educação e Luta de Classes. Tradução de José Severo Camargo Pereira 11. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SPENCER, Herbert. **El Hombre contra el Estado**. Buenos Aires:Goncourt, 1980.
- STACCONE, G. **Gramsci - 100 anos**: revolução e política. Petrópolis: Vozes, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOOD, E.M. **A origem do capitalismo.** São Paulo: Zahar, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA: As questões que compõem este instrumento serviram de base para a realização da entrevista com um dos membros da diretoria de ensino.

Questões:

1. Qual a avaliação que fazes em relação aos cursos técnicos na forma integrada, no IFSul – Campus Pelotas?
2. Como descreverias a percepção dos professores em relação aos cursos técnicos na forma integrada?
3. Existe algum tipo de trabalho sendo desenvolvido com os professores a respeito do integrado? Qual?
4. No teu entendimento quais os fatores que obstaculizam a integração proposta pelo Decreto 5154/04? Por quê?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Este instrumento contém as questões que direcionaram as entrevistas com os coordenadores e os supervisores dos cursos técnicos integrado, bem como um dos membros da diretoria de ensino.

Estas serão as questões norteadoras das entrevistas a serem realizadas com os coordenadores e os supervisores pedagógicos dos cursos de educação profissional em nível médio – forma integrada e com o diretor de ensino.

Primeira Parte - Fazendo um retrospecto à época da implantação do integrado possibilitada pelo Decreto 5154/04 questiona-se:

1. Como foi a receptividade dos professores em relação à possibilidade de implantação do ensino médio integrado?
2. Como podes caracterizar a participação dos professores no processo de implantação do integrado?
3. Que aspectos eram trazidos pelos professores em relação à integração?
4. Os professores demonstraram interesse em discutir o teor do Decreto 5154/04? De que forma isto se deu? Quais aspectos eram foco de interesse dos professores?
5. Nas discussões propostas como foram tratados pelos professores a relação da proposta de integração e o contexto social, político e econômico?
6. Como se deu a construção dos projetos dos cursos integrados? Como caracteriza o engajamento dos professores neste processo?
7. Na construção do desenho curricular quais argumentos eram defendidos pelos professores na distribuição das disciplinas e respectivas cargas horárias?

Segunda Parte: Analisando o momento atual dos cursos de nível médio na forma integrada questiona-se:

1. Quais aspectos podem ser destacados em relação à implementação do ensino médio na forma integrada?
2. Quais relatos são trazidos pelos professores em relação ao integrado?
3. Que aspectos da identidade dos professores tu acreditas que influenciam para a efetivação implementação da integração?

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENTREVISTA

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: A Ressignificação da Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada na Perspectiva da Educação Ambiental Transformadora. O objetivo é problematizar, a partir da realidade objetiva e histórica, as possibilidades e potencialidades da constituição de um organismo coletivo que, sustentado por princípios éticos construídos coletivamente, oportunize o permanente processo de resignificação da identidade profissional dos docentes do IFSul – Campus Pelotas que atuam no Ensino Médio Integrado, a fim de que esses se constituam como intelectuais orgânicos, condição indispensável para a efetivação da integração do ensino técnico ao ensino médio, como base para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade estrutural.

Sua participação neste estudo é voluntária e inicia-se após a assinatura deste termo de consentimento para a realização da pesquisa. Cabe esclarecer que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, os quais receberão todos os esclarecimentos que se fizerem necessários. A participação na pesquisa dá-se por meio de **entrevista**. As informações coletadas não serão vinculadas à identidade dos participantes, permanecendo sua identidade no anonimato. Os dados coletados subsidiarão a escrita da tese, bem como utilizados em publicações e participações em eventos científicos da área. A participação na pesquisa não implica custo nem pagamento, podendo o participante afastar-se em qualquer momento.

Necessitando de esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá contactar com a pesquisadora por meio do endereço eletrônico lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br ou pelos telefones (53) 32233994 e (53) 84095656.

A partir do exposto solicita-se o consentimento do participante, por meio de sua assinatura neste documento.

Nome

Assinatura do participante

Data

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE IV

ROTEIRO GRUPO FOCAL - Este instrumento contém as questões que direcionaram as reflexões realizadas pelos professores que participaram do grupo focal.

De acordo com as análises das entrevistas feitas com os coordenadores e as supervisoras dos cursos integrados foi possível perceber que o grupo do Design tem uma dinâmica de funcionamento muito diferente dos outros grupos. Esse diferencial aponta fatores que podem contribuir de forma significativa com a integração do ensino técnico ao ensino médio. A partir dessa percepção, questiona-se:

Como é que vocês se percebem enquanto grupo?

Se vocês tivessem que descrever o grupo do Design, como descreveriam?

Quais fatores podem ser destacados como fundamentais para que esse grupo se constitua dessa forma?

APÊNDECE V

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

GRUPO FOCAL

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A Ressignificação da Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada na Perspectiva da Educação Ambiental Transformadora. O objetivo é problematizar, a partir da realidade objetiva e histórica, as possibilidades e potencialidades da constituição de um organismo coletivo que, sustentado por princípios éticos construídos coletivamente, oportunize o permanente processo de resignificação da identidade profissional dos docentes do IFSul – Campus Pelotas que atuam no Ensino Médio Integrado, a fim de que esses se constituam como intelectuais orgânicos, condição indispensável para a efetivação da integração do ensino técnico ao ensino médio, como base para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade estrutural.

Sua participação neste estudo é voluntária e inicia-se após a assinatura deste termo de consentimento para a realização da pesquisa. Cabe esclarecer que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, os quais receberão todos os esclarecimentos que se fizerem necessários. A participação na pesquisa dá-se por meio de **grupo focal**. As informações coletadas não serão vinculadas à identidade dos participantes, permanecendo sua identidade no anonimato. Os dados coletados subsidiarão a escrita da tese, bem como utilizados em publicações e participações em eventos científicos da área. A participação na pesquisa não implica custo nem pagamento, podendo o participante afastar-se em qualquer momento.

Necessitando de esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá contactar com a pesquisadora por meio do endereço eletrônico lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br ou pelos telefones (53) 32233994 e (53) 84095656.

A partir do exposto solicita-se o consentimento do participante, por meio de sua assinatura neste documento.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Assinatura do Pesquisador