

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:

desafios contemporâneos

Aldimar Jacinto Duarte
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Nêuda Batista Mendes França
(Organizadores)

 Pedro & João
editores

Fundamentos da Educação: desafios contemporâneos

Aldimar Jacinto Duarte
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Nêuda Batista Mendes França
(Organizadores)

Fundamentos da Educação: desafios contemporâneos

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Aldimar Jacinto Duarte; Eloisa Aparecida da Silva Ávila; Nêuda Batista Mendes França [Organizadores]

Fundamentos da educação: desafios contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 262p.

ISBN 978-65-5869-060-3 [Impresso]
978-65-5869-061-0 [Digital]

1. Fundamentos da educação. 2. Educação integral. 3. Desafios educacionais.
4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Revisão: Ruth Aparecida Viana da Silva

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

1. O PENSAMENTO DE GRAMSCI NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO	25
2. A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL	45
3. OS INTELLECTUAIS EM GRAMSCI: UM OLHAR PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	63
4. HEGEMONIA E OS INTELLECTUAIS EM ANTONIO GRAMSCI	85
05. TRABALHO DOCENTE: CAMPO DE TENSÃO E DIALÉTICA NA INTERFACE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO	109
6. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS	127
7. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A DEFESA DOS VALORES DA DITADURA	143
8. EDUCAÇÃO E POLÍTICA FRENTE AO PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”	167
9. ESCOLA PÚBLICA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	191

10. A ESPERANÇA EM PAULO FREIRE: CONSCIÊNCIA, LUTA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	213
11. A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	237
RELEASE DOS AUTORES	257

PREFÁCIO

“Se o sociólogo tem um papel, este seria, antes de tudo, dar armas e não lições”. (Pierre Bourdieu, 1983).¹

É com essas palavras e parafraseando Bourdieu, que, eu inicio o prefácio deste livro, composto por 11 (onze) capítulos produzidos nos estudos e conhecimentos das (os) doutorandas (os) da disciplina Fundamentos da Educação do doutorado em educação (DINTER PUC/Goiás, Faculdade Serra da Mesa-Uruaçu-GO).

Indago, como princípio, que armas eles nos dão, uma vez que anunciam a sociologia por uma educação cuja perspectiva não é a continuidade das desigualdades culturais e escolares alicerçadas historicamente nas diferenças de classe, mas sim, o de resistência e enfrentamentos coletivos numa perspectiva transformadora, emancipatória, de consciência de classe.

Sempre a este propósito lembro-me do ensinamento de Saramago (2010)², quando afirma que, “É preciso acreditar em algo, e, sobretudo, é preciso ter um sentimento de responsabilidade coletiva, pelo qual cada um de nós é responsável por todos os outros”.

Dos vários olhares investigativos orientadores da elaboração dos 11 capítulos presentes neste Livro, foram buscadas, ousadamente, inspirações nas teorizações do pensador italiano Antônio Gramsci (1891-1937). Nascido no século das grandes revoluções de abrangência mundial viveu e sofreu as severas punições pela inteligência e espírito revolucionário em tempos de genocídio e violências das consequências da I Guerra Mundial de 1915-1918, do fascismo italiano e do nazismo alemão que se

¹ BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.75-88.

² AGUILERA, Fernando Gómez. (Org.). **As palavras de Saramago**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

alastraram na Europa na década de 1930. Em 1945, eclode a II Guerra Mundial.

Pierre Bourdieu (1983), citação que a ilustro como epígrafe, introduz a intervenção do famoso sociólogo contemporâneo (1930-2002), apresentado em um Congresso da Associação Francesa de Docentes de Francês (Limoges, 30/10/1977), sob o título “O que falar quer dizer”, explicitando que:

Vim aqui para participar de uma reflexão e tentar dar aos que têm a experiência prática de um certo número de problemas pedagógicos, os instrumentos que a pesquisa propõe para interpretá-los e compreendê-los. Se, no entanto, meu discurso é decepcionante, e às vezes até mesmo deprimente, não é porque eu tenha qualquer prazer em desencorajar; ao contrário. É que o conhecimento das realidades leva ao realismo. Uma das tentações do ofício de sociólogo é aquilo que os próprios sociólogos chamaram de sociologismo, isto é, a tentação de transformar as leis ou as regularidades históricas em leis eternas. Daí a dificuldade que há em comunicar os produtos da pesquisa sociológica. Temos que nos situar constantemente entre dois papéis: de um lado, o de desmancha-prazeres e do outro, o de cúmplice da utopia (BOURDIEU, 1983, p.75)³.

A educação moderna nascida no âmago e conquista da Revolução Francesa de 1789 e Constituinte seguinte, preconizada num estado republicano, laico, com sua configuração institucional como uma escola pública, universal e gratuita. Tal conquista irradia-se para o mundo e sua efetivação histórica é determinada e possível nos marcos dos movimentos de classes e desenvolvimento do capitalismo de cada País.

O Brasil neste momento estava marcado por uma sociedade imperial e de frágil rede de oferta da instrução primária direito de todos os cidadãos, na prática, dissimuladamente, direito dos Homens Livres. Somente 100 anos depois, o Brasil proclama a sua

³ BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

República, em 1889, sob a exclusão de quase 90% de sua população analfabeta.

A efetividade da educação escolar laica, pública e gratuita, garantida pela Lei máxima do País a todos os cidadãos sempre foi negligenciada pelo Estado Republicano. Em sua face liberal manifestou-se sob a discursividade da ampliação e universalização das oportunidades educacionais para Todos. Em sua face neoliberal, um Estado Mínimo e movido por tentativas de mercantilizá-la, desrespeitando os marcos constitucionais. O analfabetismo sempre foi uma arma eficaz para manter e reproduzir a subalternidade, a alienação, a dominação política e a barbárie.

Há que se registrar a constatação de que até o ano de 1972, neste País de dimensões geográficas constitucionais, a educação obrigatória limitava-se a antiga Instrução Primária, conhecida por aqueles quatro anos sequenciais. A reforma no ensino, de 1972, a ampliou para 08 anos. Em 2006, amplia-se para o Ensino Médio e incorpora os dois anos de Pré-Escola.

O Movimento e Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, marcam a denúncia da educação escolar como privilégio de determinados segmentos populacionais, as elites. Propugnam a defesa da educação como direito de todos, independentes de qualquer elemento que os discriminem. Até o ano de 1961, acirram-se as disputas entre os liberais e católicos, ora em defesa da obrigatoriedade do ensino religioso, ora em defesa do ensino privado.

Estas disputas ensejaram a criação do Movimento Nacional em Defesa da Escola Pública do qual Florestan Fernandes fora um de seus Coordenadores, desenvolvendo atividades e mobilizações públicas por todas as regiões deste Brasil.

Outrossim, serviu para a representação parlamentar privatista, pretexto para atrasar a sua publicação em 15 (quinze) anos para ser aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Foi vitorioso o pacto conservador privatista

colaborativo entre público e privado sob a discursividade jurídica da política da complementaridade.

No quadro geral das reformas educacionais, no final da década de 1960, especificamente em 1968, é aprovada já na conjuntura marcada pela ditadura militar, a Lei da Reforma Universitária, sob a discursividade da modernização do ensino superior no Brasil.

Avançando nas trilhas e tramas sociais para 1985 e culminando com a Constituinte de 1988, os novos ventos e sonhos pela liberdade e democratização são inegáveis o reconhecimento e amadurecimento político na reorganização dos movimentos sociais e sindicais.

A Constituinte de 1988 consagrou um conjunto de direitos sociais historicamente defendidos. Estes direitos farão parte da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996, embora sofrendo demasiadamente os efeitos do avanço do neoliberalismo cujos governos da década facilitaram sobremaneira a defesa de suas teses e princípios e medidas econômicas implantadas. A aprovação desta reforma da educação brasileira foi marcada por dois movimentos contraditórios:

- um protagonizado pelo avanço dos movimentos sociais de caráter identitários, os novos movimentos sociais assim nomeados por Gohn e Bringel (2012)⁴, trazendo novas demandas e uma nova concepção de Escola como espaço de construção de saberes, diversidades e vivências de alteridades, de autonomia, consciência e emancipação humana;
- outro, pelo avanço do capitalismo neoliberal marcado pelas teses do estado mínimo, redução dos direitos sociais, do fim da educação como direito social subjetivo consagrado pela Constituição de 1988, pela economia de mercado como reguladora da reprodução internacional do capital,

⁴ Gohn, Maria da Gloria Marcondes; BRINGE, Breno Marques. **Movimentos Sociais na Era Global**. Petrópolis, RJ:Editora Vozes Ltda., 2012.

cerceamento dos movimentos sociais, e demais medidas de exclusão.

As duas décadas subsequentes, anunciadoras do novo milênio (Século XXI), foram marcadas por um novo tempo histórico em que esta tensão é enfrentada pela ação política institucional de dois Governos Democráticos Populares (2003-2016), nos quais um conjunto de políticas públicas são criadas e efetivamente implantadas. Novas legislações educacionais são aprovadas, configurando novos cenários e práticas educacionais visando a inclusão social de setores populacionais excluídos das conquistas sociais.

Os Censos Escolares atestam indubitavelmente, crescentes índices de escolarização, especialmente circunscritos na educação básica obrigatória, que, abrange da pré-escola até a finalização do ensino médio, portanto, efetivação de 14 (quatorze) anos de escolaridade.

Na educação profissional e superior, as políticas públicas de grande impacto cultural são reconhecidas como a de criação da Rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs e o REUNI – Programa de Reorganização das Universidades Federais, Políticas de Cotas Raciais e Sociais, Políticas de Financiamento e Bolsas Estudantis, dentre outras, as quais ampliaram significativamente o acesso dos jovens à formação profissional e superior nas modalidades, Bacharelado, Tecnológico e Licenciaturas.

Isto não significa afirmar que as desigualdades culturais da população brasileira foram superadas, mas estatisticamente pode-se afirmar que comprovadamente houve um alargamento das conquistas das camadas de trabalhadores e setores das camadas médias aos níveis mais avançados da escolarização e trabalho profissional.

Este movimento histórico e dialético da sociedade situando o processo da educação escolar brasileiro pode ser interpretado teoricamente por um conceito formulado por Florestan Fernandes

(FERNANDES, 1977, p. 5)⁵, “Os circuitos da história”. Diz ele: “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história”.

Nesta segunda década deste novo milênio a luta de classes se intensifica diante da ampliação dos direitos e conquistas sociais, portanto de um momento da configuração política de um Estado Ampliado, oposto aos princípios preconizados pelo neoliberalismo que proclama um Estado Mínimo.

Esta polarização que demarca a determinação de novas formas de acumulação do capital retoma com maior força e num arranjo político e jurídico conservador das classes hegemônicas apoiadas por setores das camadas médias e até populares forja-se descaradamente um golpe culminando no *impeachment* da Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff.

O mandato tampão renuncia ao programa político eleitoral que fora eleito, ampliando o terreno e alianças para propagar e avançar o internacionalismo neoliberal com fortalecimento das teses e princípios atacando em ideologicamente, o Estado Democrático de Direitos, a liberdade, a democracia, a educação e saúde cidadãos. As eleições em seguida, numa onda conservadora, fortalecem representações fundamentalistas, militares, do grande capital.

Nestes tempos presentes de profundas desigualdades, acresce-se o papel que esta pandemia provocada pela COVID 19, leva ao isolamento social como medida de prevenção. Mesmo diante deste quadro catastrófico, assiste-se a um arsenal de barbaridades que envolvem corrupção e violência em diferentes esferas da sociedade, embora ideologicamente seus protagonistas dizem combatê-las.

Ressalta-se que, educação foi o primeiro terreno a ser desmontado com teses absurdas de ataque às universidades públicas, escola pública, aos livros didáticos e aos Professores.

⁵ FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitex,1977.

Emergem nas descontinuidades dos Ministros da Educação, tentativas de impor novas versões às verdades científicas historicamente comprovadas, proposição fracassada de criação da *Escola sem Partido*, aprovação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular que desmantela a educação básica e hierarquiza as áreas do conhecimento em nome do que combate: a liberdade do aluno escolher o seu itinerário de estudos, desclassificação das ciências humanas, dentre outros retrocessos.

Empoderado por uma atitude de estranhamento tal como o filósofo Platão preconizava na Grécia clássica, diante deste quadro e cenário políticos catastróficos, sombrios marcados pelas ocorrências cotidianas de instabilidade, violências, desrespeito às diversidades, aumento dos preconceitos e ameaça a liberdade, a autonomia, a democracia e a emancipação, “O Que Falar Quer Dizer?”.

Quer dizer, Bourdieu (1983), que se torna de certa importância à discussão rigorosa acerca de, **Sob Quais Fundamentos Teóricos e Históricos, Outra Educação É Possível?** A filosofia materialista dialética por meio de suas categorias, totalidade, historicidade e contradição, fundamentam em termos de consciência, a ação política dos Homense Mulheres na práxis reconhecendo que a emancipação humana é movida por luta travada, sem tréguas, pelas classes sociais oprimidas.

Que sejamos capazes de compreender esta lógica histórica e internalizar como *Habitus* os sentidos legítimos das seguintes disposições culturais: Existência, Consciência, Resistência, Enfrentamentos, Fé, Fraternidade e Utopias.

Prof. Dr. José Maria Baldino.

Goiânia, Novembro, 2020, no verão da
pandemia Covid-19.

APRESENTAÇÃO

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos grandes educadores do Brasil, deixou-nos como legado a concepção que a universidade é o lugar privilegiado do exercício da liberdade, de questionar, de pensar, de produzir continuamente novos conhecimentos. É neste *lócus* que os homens e mulheres, em sociedade, podem organizar seus objetivos de vida de forma autônoma e pluralista, em diversas áreas de ação, baseados no enriquecimento progressivo de sua inteligência, de suas ideias e de seu saber, sem o controle de instituições, tais como o Estado, a religião e o mercado.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que os estudantes dos cursos de ensino superior e da pós-graduação têm o direito a uma formação teórica densa; a um ambiente de produção-reflexão sobre a cultura e o saber científico-tecnológico; à formação em torno dos aspectos éticos e morais que compõem a diversidade humana e social; a um conhecimento que contribua de forma efetiva para a melhoria das condições de existência dos sujeitos. Têm direito de compreender acerca dos impactos que a ciência e a técnica exercem sobre as condições reais de vida dos homens e mulheres, inclusive sobre a organização das relações de poder em uma sociedade de classes.

Os Fundamentos da Educação, como parte dos currículos dos Cursos de Formação de Professores e da Pós-Graduação em Educação, ajudam-nos a compreender que preparar os estudantes para sua atuação profissional não significa adaptá-los, de forma submissa, a uma realidade de exclusão, de desigualdades e de precarização, mas de buscar um conhecimento e uma formação de valores e de novos *habitus*, de novas práticas humanas que os leve

a pensar novas formas, novas metodologias e novas organizações de seu campo profissional.

Não se trata de qualificá-los para apenas reproduzirem melhor sua rotina profissional, mas de, a partir dos conhecimentos, do exercício da liberdade de pensamento, de questionamento e da interação com a realidade, contribuir para o processo de inovação, tanto de seu campo profissional, como, fundamentalmente, na melhoria da condição humana, do processo civilizatório, na transformação social e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os fundamentos da educação nos ajudam a compreender o fenômeno educativo para além do que está dado de imediato. Possibilitam-nos compreender a educação como prática social, ou mais claramente, como construção histórica por meio da ação intencional dos homens em suas relações sociais, permeadas pelas disputas de poder e construções de sentidos.

Os fundamentos da educação, mediados especialmente pelos conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, antropológicos e da psicologia nos ajudam a compreender que os problemas econômicos, políticos, sociais e culturais de nossa atualidade não estão localizados nas ações de governos específicos, mas no que nos constitui enquanto sociedade, povo e cultura. Ajudam-nos a compreender os processos educacionais para além de seus imediatismos de Governo e de mercado, e possibilitam conceber a educação como prática social, um vir a ser dos seres humanos em constante construção, um processo de humanização e de civilização.

A despeito da importância histórica da ciência, das universidades e, em sentido mais amplo, das IES, o que se vê no tempo presente é a negação das ciências humanas e sociais, enquanto conhecimentos válidos e necessários ao processo civilizador. O que se constata nas propostas e projetos de reformulação da educação, impetradas em especial pelo governo Federal e pelo poder legislativo, a partir do ano de 2016, é o retrocesso em relação aos avanços alcançados historicamente pela

sociedade civil na busca de democratização da educação e da sociedade.

No contexto político e social do mundo ocidental do tempo presente, o que se vê é a crescente exclusão social, a intolerância, o xenofobismo, o racismo, o sexismo, o desrespeito violento às liberdades e aos direitos humanos. O ensinar e apreender se tornam ainda mais complexos, tendo em vista que o próprio ato de ensinar novamente é colocado em questão, buscando submetê-lo a dogmas calcados em concepções fundamentalistas que arvoram um caráter de neutralidade ideológica, mas que, na verdade, buscam esconder seus objetos de poder e de domínio de classe, raça e gênero.

A educação, a relação ensino aprendizagem e a prática docente são colocadas em suspeição, como se os inimigos da cultura, da formação humana fossem os intelectuais que, por meio do conhecimento, almejam a emancipação e o desenvolvimento humano.

Nesse cenário de desumanização, os Fundamentos da Educação se tornam ainda mais urgentes, pois é por meio de tais conhecimentos que compreendemos as finalidades educativas e sua relação intrinsecamente política e social.

Por isso damos destaque à História, à Sociologia e à Filosofia, ao compreendermos que essas áreas têm muito a nos dizer e a explicar sobre a sociedade contemporânea, em especial sobre os desafios postos à educação no tempo presente. Tais áreas, articuladas à educação, ajudam-nos a compreender o movimento da sociedade historicamente constituindo, em seus fluxos e refluxos, em seus processos de rupturas e continuidades. Possibilitam-nos enxergar que de muito que se é apresentado como novo na educação e na sociedade brasileira, constitui-se na verdade como continuidade de uma disputa histórica que remete ao início da própria modernidade.

Os Fundamentos da Educação contribuem para que reconheçamos o nosso papel enquanto intelectuais. Trata-se, portanto, de conhecer e compreender a realidade em seu sentido histórico, social para que, enquanto professores, tanto da educação

básica como superior, possamos assumir nossa reponsabilidade política e social enquanto profissionais que atuam na formação humana, na organização da cultura. Trata-se das IES, em seu papel de formar professores e pesquisadores, que atuam ou irão atuar na educação básica e superior, compreenderem a realidade social, que possam, no mínimo, realizar o que Eric Robsbawm (1998) classifica como levantar pelo menos um pouco as vendas para se conseguir ver, interpretar e agir criticamente frente aos desafios da realidade.

Ou seja, enquanto integrante de uma área maior, as ciências sociais, os Fundamentos da Educação contribuem para que os estudantes compreendam criticamente e cientificamente sua realidade. Contribuem para que consigam analisar de forma clara e consistente os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais nos quais estão inseridos e agir, fundamentos na práxis, para a transformação de tal realidade. Trata-se de conceber a educação como um ato político, como uma prática social. Trata-se de tomar partido pela luta histórica de construção da democracia, da igualdade e da justiça social, de tomar partido pela construção de uma civilização que tenha como princípio a emancipação e a libertação de todos os homens e mulheres.

São nestes pressupostos que os capítulos deste livro se referenciam e se fundamentam. Buscam analisar de forma crítica e reflexiva vários aspectos que compõem a realidade educacional e, em especial, compreender, a partir de intelectuais reconhecidos no campo das teorias críticas, a educação como prática social.

O livro está organizado em onze capítulos e cada texto foi produzido por estudantes e professores do curso de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) da PUC Goiás, como resultado das aulas da disciplina Fundamentos da Educação da turma 2019¹.

O primeiro capítulo, da doutoranda Eloisa Aparecida da Silva Ávila e do professor Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz, que tem

¹ Trata-se da turma que se integra ao convênio entre o Programa de Pós Graduação em educação da PUC Goiás (Mestrado e Doutorado) com a Faculdade Serra da Mesa (Uruaçu-GO) por meio de um Doutorado Interinstitucional (DINTER).

como título *O pensamento de Gramsci na construção da autonomia e emancipação do sujeito*, recorre à revisão de literatura sobre os manuscritos de Gramsci e em produções em torno de sua obra, a fim de aprofundar conceitos importantes tais como: bloco histórico, intelectuais orgânicos, escola unitária, omnilateralidade, autonomia e emancipação humana. Os autores buscam suas referências no método materialista histórico dialético, por considerarem um instrumento lógico utilizado para descobrir, pelo movimento do pensamento, a maneira de organização dos sujeitos em sociedade na história.

O segundo capítulo, *A formação do homem omnilateral*, que tem como autores a doutoranda Marcia Mendes Marquez de Oliveira e o professor Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz, considera que as finalidades educativas inerentes ao sistema capitalista tem como princípio uma formação que visa atender às exigências do mundo da técnica, criando para este fim uma escola pautada na ação educacional que visa aumentar a produtividade do trabalho e possibilitar reserva de mão de obra barata. A partir dessa problematização, os autores discorrem sobre o que consideram como um modelo educacional ou de escola que supere as relações dicotômicas da escola liberal, possibilitando uma formação educacional que vise a integração entre conhecimento e técnica, trabalho e trabalhador, atividade produtiva e humana.

No terceiro capítulo, *Os intelectuais em Gramsci: um olhar para a escola contemporânea*, a estudante Cirlene Pereira dos Reis Almeida e o professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte analisam o papel dos intelectuais orgânicos em Gramsci e buscam compreender de que maneira a escola interfere no processo de organização da cultura, focalizando a realidade dessa instituição em um contexto contemporâneo. Os autores consideram que Gramsci aprimora a leitura do marxismo, em especial quando esse autor aponta que, para se criar uma nova camada intelectual, o desafio se consiste em elaborar, de maneira crítica, a atividade intelectual inerente a cada indivíduo em determinado grau de desenvolvimento histórico das

forças produtivas para uma nova e integral forma de conceber e perceber o mundo.

Também se referenciando nos escritos do intelectual marxista italiano, a estudante Liévrê Xiol Morais e a professora Dr^a Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, com o texto *Hegemonia e os intelectuais em Antonio Gramsci*, buscam compreender o conceito de hegemonia neste autor. O texto procura compreender as questões relacionadas ao poder, bem como à categoria *bloco histórico* e a correlação de forças inerentes às disputas sociais. Analisam os desafios colocados para a formação emancipadora do indivíduo no reconhecimento de sua própria classe e na luta para uma nova formação ideológica.

No capítulo cinco, *Trabalho docente: campo de tensão e dialética na interface informação e conhecimento*, a estudante Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite e o professor Dr. Romilson Martins Siqueira partem do pressuposto de que estamos diante de um novo paradigma no qual as tecnologias têm se prestado a reduzir o conceito de conhecimento à mera informação. Nessa perspectiva, a ideia de conhecimento se torna utilitária, com vistas a atender às finalidades educativas restritas à produtividade em uma sociedade capitalista. O texto, além da análise em torno de uma sociedade caracterizada por avanços tecnológicos significativos e de uma educação que se submete à primazia de uma sociedade da informação, denuncia que a atuação do professor tem sofrido abalos contundentes, atingido por estratégias que fragilizam seu potencial de intelectual, reduzindo assim a sua capaz aglutinar e decodificar o conteúdo das informações espalhadas e defender o conhecimento.

No capítulo seis, a estudante Julciane Inês Anzilago e o professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, com o texto *Neoliberalismo e Educação: Formação e Desigualdades Sociais* dedicam-se a analisar, mesmo que de forma breve, a constituição histórica do neoliberalismo, sua incidência na educação brasileira e os processos de disputa e de proposição da educação para a classe trabalhadora, além de discutir o papel dos professores e dos alunos

em meio a esta disputa. Os autores se propõem a refletir sobre a relação existente entre o aprofundamento das ações neoliberais em relação à educação e a forma com a classe trabalhadora se percebe quanto classe nesse embate por hegemonia.

O movimento escola sem partido e a defesa dos valores da ditadura, que compõe o capítulo sete, é objeto de investigação do estudante Milton Pereira de Ávila e do professor Dr. Duclci Aparecido de Freitas Vaz. Os autores consideram que a escola vem se constituindo em palco da incursão da elite conservadora capitalista, por meio da tentativa de imposição de projetos de lei opressores, em uma tentativa de volta ao clima de ditadura militar. Projetos conservadores visam limitar a expressão estudantil e a ação docente, destituindo desses sujeitos a possibilidade de fala e de crítica almejados pelos setores democráticos. Demonstram que, na perspectiva do movimento escola sem partido, a consciência crítica, discussão da situação política ou expressão de minorias são contrapostas e buscam extirpá-las da realidade escolar. Consideram ainda que o movimento escola sem partido é a representação da ideologia capitalista, radical-conservadora e de direita que permeia o Brasil nos dias atuais.

O capítulo oito também tem como objeto de análise o movimento escola sem partido com o texto: *Educação e política frente ao projeto "escola sem partido"*. Neste capítulo, o estudante Leonne Borges Evangelista e o professor Dr. Edmilson Ferreira Marques analisam as motivações que envolvem a proposição do "projeto escola sem partido". Consideram que embora na aparência as motivações de tal movimento são amparadas em um discurso de neutralidade, no sentido de se inibir o uso político da educação, na realidade, a concepção inerente ao "projeto escola sem partido" se apresenta como contraditória ao seu discurso, tendo em vista que o próprio projeto e o movimento que a ele deu origem, defendem uma concepção clara de sociedade e a partir dela buscam influenciar os espaços escolares. Os autores discutem o que consideram como reais motivações de um "projeto" que se arvora despolitizado ou despolitizador da educação.

No capítulo nove, a estudante Nêuda Batista Mendes França e a professora Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, cujo título é: *Escola pública e diversidade sociocultural: desafios contemporâneos*, partem do pressuposto de que a diversidade ainda não é reconhecida e valorizada na escola pública, pois consideram que persistem práticas e epistemologias que fundamentam variadas formas de opressão desferidas sobre educandos oriundos de coletivos populares ou grupos não-hegemônicos. A partir dessa problematização, buscam compreender as tensões existentes dentro da escola relacionadas à diversidade sociocultural dos alunos advindos dos coletivos populares, não-hegemônicos, tomando por objeto de reflexão e problematização práticas discriminatórias e homogeneizadoras, bem como, concepções em que se fundamentam as pedagogias inferiorizantes e subalternizadoras existentes.

O capítulo dez cujo título é: *A esperança em Paulo Freire: consciência, luta e transformação social*, tem como autores a doutoranda Romilda Alves da Silva Araújo e o professor Dr. Edmilson Ferreira Marques. O texto analisa a categoria *esperança* presente na obra de Paulo Freire, de forma mais incisiva na obra *Pedagogia da Esperança*. Os autores situam Paulo Freire como intelectual atuante na realidade de seu tempo. Consideram que a obra desse educador buscou refletir, agir, ensinar a ler e a pensar, no contexto do nordeste brasileiro nas décadas de 1940 até 1964 e, posteriormente, após seu retorno do exílio imposto pelo regime militar, quando atuou como professor universitário, secretário de educação em São Paulo e no ofício de escritor dedicado a pensar a educação e seu papel social. Dessa forma, a partir de referenciais da História Intelectual, buscam compreender o pensamento de Paulo Freire no contexto sociocultural nordestino nos desafios apresentados no período em que o autor se inseria.

Por fim, o capítulo onze, que tem como autores a estudante Edna Liberato Vieira Guimarães e o professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, cujo título é: *Educação integral e transformação social: desafios e possibilidades*, buscam analisar a categoria *educação integral* em suas

possibilidades de promover mudanças sociais. Consideram que tal abordagem seja oportuna na medida em que compreendem a concepção de educação integral como forma de ampliação de oportunidades de aprendizagem, em contraposição à ideia de educação em tempo integral, que tem sido difundida em diversos municípios do Brasil. A partir dessa problematização, compreendem a educação integral enquanto mediadora no processo de transformação social, analisando as possíveis contribuições emergidas para a formação integral do ser humano, a fim de levar em conta os limites e as possibilidades sobre as interseções da temática abordada.

Este livro é o resultado de um trabalho formativo no qual estudantes e professores se colocaram de forma compromissada a compreender os princípios que fundamentam as práticas educativas em uma sociedade de classes, portanto, injusta e desigual. Os (as) autores (as) se colocaram o desafio de analisar de forma consistente e fundamentada as ideias e concepções que dão sentido e significado a este modelo de sociedade. Mas não pararam por aí. Buscaram também, a partir de seus referenciais teóricos distintos, analisar concepções de educação que têm como princípio fundante a transformação da realidade social e a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Aldimar Jacinto Duarte
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Nêuda Batista Mendes França
(Organizadores)

O PENSAMENTO DE GRAMSCI NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Duelci Aparecido de Freitas Vaz

INTRODUÇÃO

O teórico italiano Antonio Gramsci (1891 – 1937) colaborou na fundação do Partido Comunista Italiano, lutou contra o fascismo na Itália e contribuiu significativamente em muitos campos da história e da sociologia, e, de modo geral, à análise educacional. A importância de pesquisar sobre esse pensador revolucionário reside no fato de muitos conceitos elaborados por ele ainda serem relevantes e pertinentes, permitindo uma análise profunda em vários campos, principalmente o educacional.

Recorremos à revisão de literatura sobre os manuscritos de Gramsci e em produções em torno de sua obra, a fim de aprofundarmos em alguns de seus conceitos, quais sejam: bloco histórico, intelectuais orgânicos, escola unitária, omnilateralidade, autonomia e emancipação humana. Trabalhamos esses conceitos sem a pretensão de abordar todas as suas dimensões, mas sim, problematizar e possibilitar o debate sobre o tema. Para alcançar o objetivo proposto, buscamos referências no método materialista histórico dialético, por ser um instrumento lógico utilizado para descobrir, pelo movimento do pensamento, a maneira de organização dos sujeitos em sociedade na história.

Nosso interesse com esse tema surgiu a partir das reflexões durante as aulas ministradas pelo professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, na disciplina de Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação da PUC – Goiás / FASEM (Pontifícia Universidade Católica de Goiás / Faculdade Serra da Mesa), no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação, no segundo semestre do ano de 2019.

No pensamento gramsciano, a questão dos intelectuais deve ser tratada com muita atenção, pois esta tem a função de conservar ou construir novos projetos hegemônicos de classe. Assim, os intelectuais estão organicamente ligados com as esferas da sociedade política e civil. Gramsci (2006) interpreta a função dos intelectuais a partir da formação de consciência crítica, na organização de lutas e ações políticas. Assim, ele aborda o conceito de intelectual orgânico, que surge em um grupo ou classe social e que seja responsável pela participação na construção de uma nova hegemonia.

O intelectual orgânico, citado por Gramsci (2006), seria fundamental na realização de mudanças na sociedade, através de uma revolução socialista. Em sua concepção, para mudar a sociedade é preciso mudar a escola, gradativamente. Nesta perspectiva, Gramsci (2006) explicita que o professor, como intelectual orgânico da escola, é extremamente importante na conquista desta nova hegemonia, que não esteja a serviço do sistema capitalista e nem tampouco de uma ditadura socialista.

Assim sendo, este trabalho tem o propósito de problematizar: Como se dá a construção da autonomia e emancipação do sujeito, à luz do pensamento de Gramsci? Tal indagação nos leva a visualizar a importância da educação e da escola, numa perspectiva humanizadora, através da Escola Única, como uma das principais responsáveis pela formação da cidadania, da autonomia e da emancipação humana.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO GRAMSCIANO

As análises das concepções ontológicas e teóricas do processo histórico nos permitem problematizar as relações capitalistas, especificamente do trabalho e da educação. Os conceitos elaborados por Gramsci têm colaborado com o debate sobre essas concepções. Gramsci avança em relação ao pensamento do filósofo alemão Karl Marx (1818 – 1883), ampliando o conceito marxista de Estado. Marx (2010) conceitua Estado como um

aparato à parte da sociedade, que opera por meio das instituições governamentais, administrativas e coercitivas e relaciona sua existência ao domínio de classes. Gramsci cria o conceito de Estado Ampliado que abrange, de maneira equilibrada, a sociedade política e a sociedade civil. Assim, ele inclui os aparelhos hegemônicos no Estado. Portanto, o campo da luta de classe, na perspectiva do Estado Ampliado, é a “guerra de posição” (GRAMSCI, 2011), que busca espaços, através da sociedade civil.

Gramsci (1995) fundamenta a explicação das sociedades modernas e parte do conceito de bloco histórico, que equivale à situação social concreta a qual se divide em estrutura e superestrutura. A estrutura está ligada à economia e a superestrutura diz respeito às questões ideológicas. Elas possuem uma relação dialética entre si, pois existem fenômenos superestruturais necessários à estrutura. A igreja, a escola e os meios de comunicação de massa são considerados como parte da superestrutura, chamados de estrutura ideológica e os principais responsáveis pela difusão da ideologia.

Gramsci (1995, p.16) define ideologia como “uma ideia difundida em todas as camadas sociais, uma concepção de mundo que garante a hegemonia da classe dominante”. Desse modo, ele considera que um campo privilegiado de disputa hegemônica é a educação. A escola, portanto, desempenha um papel importante na luta pela transformação da sociedade, em busca de uma contra-hegemonia.

Ele acredita que o processo de transformação histórica parte especialmente da educação, da cultura, da escola e dos intelectuais. Mas, os intelectuais são os responsáveis pela elaboração, participação e difusão da ideologia, exercendo uma função muito importante na sociedade. Eles são capazes de conservar ou transformar uma sociedade. Assim, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função intelectual” (GRAMSCI, 2006, p.18).

Daí a importância de intelectuais conscientes de sua função e sua liberdade de expressão, com participação ativa, presentes em

todos os campos e atividades sociais e que não estejam em função do sistema capitalista.

Ao típico intelectual, que surge junto a um grupo ou classe social, em um determinado bloco histórico, que tem atitude, participa e colabora com determinada hegemonia, Gramsci conceitua como intelectual orgânico. Ele é responsável por proporcionar a essa classe “homogeneidade e consciência da própria função”, no plano social, econômico ou político (GRAMSCI, 2006, p.15). Assim, toda categoria social possui seus intelectuais orgânicos que têm funções determinadas, entre as quais, manter ou não o *status* dentro dessa categoria. Os intelectuais orgânicos, desse modo, podem contribuir para uma nova hegemonia, mas podem colaborar também para a manutenção da ideologia vigente.

O intelectual orgânico que está comprometido com as causas sociais das classes subalternas, portanto, é fundamental na construção da contra-hegemonia, oposta aos interesses do capital. Percebemos então, a necessidade da presença desses intelectuais em todos os grupos sociais. Um intelectual orgânico pode ser um homem do povo, independente ou um homem das letras, desde que engajado com a militância e a emancipação dos sujeitos e com o projeto hegemônico dos trabalhadores.

Gramsci explica que:

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2006, p.19).

Em relação às classes sociais subalternas, os intelectuais orgânicos devem ser comprometidos com os interesses inerentes a essas classes, objetivando, portanto, a consciência de classe e a superação do capitalismo.

Nesta perspectiva, os professores, quando conscientes de sua importância como intelectuais orgânicos frente às classes que atuam, são responsáveis pela mobilização dos sujeitos para uma atuação efetiva, fundamental para uma revolução diária. Eles são essenciais na formação de sujeitos com senso crítico e que estejam empenhados na superação da dominação burguesa.

A mobilização e conscientização das classes subalternas são ações fundamentais em busca de uma mudança social. É necessário levá-las a refletir acerca das contradições, continuidades e rupturas da cultura capitalista, buscar ideias para as lutas cotidianas e construir uma nova hegemonia. Através da prática revolucionária socialista, podem-se formular estratégias teóricas e práticas que abrangem do social ao político, mas, sobretudo, a educação, em busca da construção desta nova hegemonia. Contudo, essa nova hegemonia não tem a finalidade de construir uma nova classe dominante de intelectuais orgânicos, mas propiciar vozes a todos os sujeitos, tornando-os ativos na construção de uma sociedade democrática em todos os sentidos.

No pensamento gramsciano, os sujeitos precisam ser emancipados para compreenderem a ideologia nas suas diversas estruturas, a fim de transformar a dominação de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, em um processo que instaure a democracia em busca de condições humanas favoráveis a todos. Os conceitos gramscianos de intelectuais orgânicos são importantes objetos da filosofia da *práxis*. Os professores, então, precisam atuar conscientemente no processo de ensino-aprendizagem na formação crítica dos escolares. A construção de uma sociedade mais justa é o dever de uma *práxis* revolucionária, elevando, portanto, a classe subalterna do senso comum à filosofia da *práxis* (GRAMSCI, 2006).

Gramsci conceitua senso comum como um folclore da filosofia, porém, com sentido mais amplo.

Todo estrato social tem seu 'senso comum' e seu 'bom senso', que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida.

Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de ‘senso comum’; é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas que penetram no costume. O ‘senso comum’ é o folclore da filosofia e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar (GRAMSCI, 2006, p. 209).

O senso comum da elite burguesa pode ser uma força ideológica para as classes subalternas. Daí a importância de se conquistar um novo senso comum, uma nova filosofia. Segundo Gramsci, é preciso de “um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais” (GRAMSCI, 2006, p.118).

Gramsci acreditava que a elevação crítica da consciência humana seria fundamental na edificação de uma nova hegemonia que seria construída a partir do movimento da classe trabalhadora, superando as ideias burguesas e fascistas que são constituintes do capitalismo. Essa classe já desempenha um papel essencial na geração de riqueza e pode ser muito importante também na luta contra-hegemônica.

Através da educação, as classes subalternas podem reelaborar uma transformação social, rompendo com o sistema explorador e opressor instituído. Desse modo, o pensamento gramsciano especifica que é função do professor instigar os alunos a pensarem historicamente, de forma dialética e crítica. Levá-los a compreender as bases materiais que compõem a sociedade, ou seja, a superestrutura. É preciso, durante as ações pedagógicas, evidenciar a importância da atuação na sociedade de forma consciente e isto vai além de uma educação enciclopédica.

Antes de mais nada, e no plano mais geral, a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretenciosa e confucionista ameaçava submergi-los, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo: Um jovem de intelecto agudo e vivo, desprovido de uma sólida preparação, não tem mais a apresentar do que um acervo de ideias, ora verdadeiras ora falsas, que tem para ele valor (GRAMSCI, 2006, p.189).

Percebemos a necessidade de ir além de mera reprodução de conteúdo e informações no processo de ensinar e aprender. Pressupõe que este processo deve constituir-se de momentos de investigação crítica e de construção de saberes, partindo das experiências pessoais e da realidade viva do sujeito, para prepará-los também para o exercício autônomo da cidadania. O professor precisa, então, desenvolver sua *práxis* revolucionária, com foco no desenvolvimento do educando como sujeito histórico. Desse modo, ele deve ser atuante, consciente da sua dimensão política, próprio da docência.

Considerando a importância da batalha de ideias diante da luta pela hegemonia política e cultural, a escola é um campo privilegiado para formação crítica e ascensão cultural das massas populares. Gramsci enfatiza que, como constituinte da superestrutura, a escola, a sociedade civil e o Estado não podem ser neutros e são essenciais na luta cultural e educativa. A sociedade pode ser transformada a partir da transformação da escola, mas ela não é a única responsável por esta transformação. O Estado também colabora para a manutenção ou transformação da sociedade, porém, ele tende a educar em consenso com os interesses da classe dominante. Por isso, a escola é uma das “atividades estatais mais importantes” (GRAMSCI, 2011, p.284).

Desse modo, o Estado, como parte da superestrutura, é apenas um dos objetos da hegemonia capitalista. Assim sendo, para que as massas populares tenham o poder, não basta apenas a posse do Estado. Por isso, Gramsci preocupou-se em destacar a importância

da ideologia, da estratégia e da prática revolucionária socialista, para que a classe trabalhadora pudesse ser a detentora do poder. Ele se posicionou em um momento histórico muito importante na Europa, onde aconteciam reformas políticas e educacionais.

No final do século XIX, na Itália, Gramsci foi crítico à proposta reformista de Giovanni Gentile. O Estado, que se dizia democrático, discutia sobre a oferta de educação pública e generalização do ensino básico numa perspectiva dualista. Segundo Gramsci, o sistema de ensino da escola tradicional da Itália continha traços reformistas, mas, no fundo eram elitistas e discriminatórias. “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica, destinava-se às classes dominantes” (GRAMSCI, 1991, p.118).

Gramsci era crítico à ideia de que a escola deveria, desde os anos iniciais, distinguir a formação profissional da formação intelectual e humanista geral. Para ele, “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 cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2006, p.49).

Podemos fazer um paralelo desta crítica de Gramsci, com os dias atuais, onde temos aparentemente uma sociedade democrática, mas cujo princípio educativo ainda reproduz as classes sociais e serve ao capitalismo. Essas reflexões são pertinentes e concordamos com Gramsci quando ele atribui à educação a importante função de emancipação das massas populares, oprimidas pelo sistema capitalista. É necessário conscientizarmos, então, que a dimensão política da educação é muito ampla e desempenha uma função significativa na construção da cultura e reestruturação de uma sociedade, fortalecendo sua democratização.

Gramsci (2006) se preocupava muito com o ensino técnico italiano, pois, o seu pragmatismo destinava-se aos trabalhadores assalariados, que continuariam sendo explorados pelo Estado liberal-burguês. Enquanto isso, à elite era oferecido o ensino

humanista, a fim de prepará-los para governar a sociedade capitalista. Segundo ele, o estudo precisa ter um caráter desinteressado, sem a obrigatoriedade de uma finalidade imediata, porém, que seja formativo, com rigor intelectual: “De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico em noções concretas”. (GRAMSCI, 2006, p.49). Um princípio fundamental nesse pensamento gramsciano é o máximo cuidado e seriedade nas atividades de estudo e trabalho. Ele elabora, então, o conceito de Escola Unitária, onde se articula a formação profissional com a humanista.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p.121).

Sugere que a solução é a Escola Única inicial de cultura geral, que instiga os sujeitos a pensarem dialeticamente, utilizando-se de suas experiências e construindo novos conceitos. A escola deveria ser única, comum e desinteressada, onde todos tenham oportunidades de acesso, sem a divisão de acordo com as classes sociais, e que prepare todos os indivíduos, de forma igualitária, para as mesmas chances profissionais.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p.118).

Nesta escola, os alunos se desenvolverão para o trabalho e também intelectualmente. Compreenderão a necessidade do rigor intelectual e sua relação com o mundo do trabalho. Esta perspectiva de uma educação humanizadora, num processo reflexivo, pode contribuir para construção de outro senso comum, outra cultura e, assim, uma nova hegemonia.

No pensamento gramsciano, a classe trabalhadora precisa ter acesso aos saberes dominantes, compreender e analisar criticamente o processo de dominação e exploração, em busca da superação das estruturas capitalistas. A escola é uma das responsáveis pela construção desta nova filosofia, pois, numa perspectiva dialética, ela pode reproduzir ou superar essas estruturas. Através da educação, no sentido lato que extrapola os limites da escola, é possível avançar no debate ideológico, em busca de uma nova hegemonia e da destruição do bloco histórico dominante.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA ÚNICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO, NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI

Antonio Gramsci defende a ideia de que a Escola Única colabora com a formação da autonomia dos sujeitos e instiga a participar da vida social. Os filhos dos trabalhadores têm que ter iniciativa e efetiva participação nos avanços da revolução socialista cuja luta é contínua. Eles precisam compreender que o sistema capitalista tem apresentado sua dominação ideológica constantemente, porém, é possível resistir e buscar uma nova ideologia que não esteja a serviço desse sistema perverso. Se entenderem que não existe um absolutismo na dominação burguesa, as classes subalternas podem se emancipar política, social e ideologicamente.

Uma sociedade democrática deve, portanto, ser constituída de educação, cultura e, principalmente, da Escola Única, com formação humanista a todos os sujeitos. Frigotto reforça este pensamento quando diz que nesta escola forma-se a

omnilateralidade do sujeito, ou seja, o “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p.31). A formação do homem completo, omnilateral, é um objetivo da Escola Única, que tem como princípio educativo o trabalho desalienado. A educação está ontologicamente ligada ao trabalho.

A escola unitária, idealizada por Gramsci (2006), proporciona ao sujeito o desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais integralmente. Esta formação omnilateral e humanista é um dos objetivos desta proposta. Através do desenvolvimento da omnilateralidade, o sujeito percebe que todo nível ou tipo de trabalho exige qualificação técnica e teórica integradas. Até mesmo o trabalho físico e manual exige uma atividade intelectual de criação e isto requer qualificação teórica e conhecimento humanístico, no sentido gramsciano.

Ao sujeito que desempenha uma atividade intelectual específica, Gramsci (2006) denomina de *intelectual-cerebral* e àquele que se dedica a uma atividade que necessita de maior esforço físico, “muscular-nervoso”. Porém, todos são intelectuais, pois desempenham funções que exigem criatividade e precisaram de qualificação, ainda que em níveis distintos. Esses sujeitos, ao receberem uma formação omnilateral, desenvolverão suas potencialidades físicas, emocionais e mentais, tornando-se contribuintes para a emancipação social.

A formação omnilateral proporciona também ao sujeito a apropriação dos fundamentos científicos, culturais e não somente às técnicas produtivas específicas ao mundo do trabalho. Na escola humanista, todos têm acesso ao conhecimento científico e cultural, conforme suas necessidades e expectativas, considerando as contradições históricas, objetivando sua libertação. Desta forma, ela contribui para formação completa do homem e sua emancipação.

Gramsci (2006) concorda com Marx, quando ele diz que “[...] para se atingir a emancipação humana, precisa-se da superação do capitalismo” (MARX, 2010, p.21). Porém, Gramsci dizia que era

preciso uma revolução cultural, com mudanças de mentalidade, que ele chamou de consciência de classe. Assim, a tomada do poder não seria somente através de uma revolução armada, mas, de uma revolução de fato, com ideias, através da emancipação humana e consciência de classe.

Ao defender a Escola Única, Gramsci (2006) visava integrar trabalho manual com trabalho intelectual. Assim, a Escola Única deveria ser uma escola capaz de proporcionar a todos o acesso à cultura e ao conhecimento científico, valorizando a experiência de cada aluno. Desenvolvendo as capacidades do indivíduo, de acordo com suas expectativas e realidades, prepará-lo para que tivesse condições de se tornar dirigente. A escola, juntamente com as demais instituições da sociedade, teria a responsabilidade de construção de uma nova estrutura social, superando a ordem capitalista.

Se a escola for apenas técnica, ela pode ser uma das instituições do Estado burguês, reproduzindo a ideologia capitalista. No entanto, a escola deve superar esta ideia perversa e vislumbrar a possibilidade de construção de uma nova mentalidade. A escola numa perspectiva humanizadora, deve desenvolver o senso crítico, contribuir para a emancipação dos sujeitos e, assim, transformar a sociedade.

O Estado, então, precisa custear as despesas com uma educação pública, sem o compromisso com a perpetuação da sociedade em classes distintas. Deve manter uma escola pública com perspectiva humanista, comprometida com a formação de um sujeito crítico e emancipado.

Isto requer que o Estado, a princípio, assumas as despesas com os serviços públicos, requer que a educação como um todo seja pública sem diferenciar classes. É na escola que o estudo e o aprendizado científico devem começar, não se restringir às universidades, a escola única deve ser uma escola criadora, que desenvolva a autonomia dos sujeitos (CASTRO; RIOS, 2007, p.225).

Para uma educação que seja realmente efetiva, a escola deve ter como objetivo principal, a emancipação e autonomia dos

sujeitos. O ensino científico e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos precisam iniciar nas escolas, considerando as contradições históricas objetivas, expondo a incoerência entre a forma social e a existência humana. É necessário que haja um estranhamento frente às realidades expostas pela sociedade e uma negação ao conformismo. Assim, a escola colaboraria com a emancipação dos sujeitos, e, portanto, com o fortalecimento da democracia social.

A escola tem o compromisso de emancipar os sujeitos através da elevação do seu senso crítico. Este sujeito, ao apreender o conhecimento científico, sai, portanto, do senso comum, através da apropriação dos conceitos construídos historicamente. Nesta perspectiva, Saviani completa dizendo que, para isto, esta escola necessita “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p.15).

Gramsci (2006) considera, portanto, que a escola é um instrumento-caminho para a construção desta nova hegemonia. Através da Escola Unitária será possível uma formação cultural, técnica, científica e omnilateral, colaborativa com esta construção hegemônica. O sujeito emancipado é consciente de sua cidadania, de seus direitos e, assim, livre, especialmente das crenças populares.

O homem com formação omnilateral é capaz de elaborar sua própria visão de mundo e pensar dialeticamente, sem imposições. Nesse sentido, Gramsci (2006) questiona:

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional – isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais envolvidos desde sua entrada no mundo consciente –, ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2006, p.93).

Uma “compreensão crítica de si mesmo” é, segundo Gramsci (2006, p.103), o ponto de partida para a batalha contra a hegemonia que está imposta pelo sistema capitalista que determina a distinção entre os trabalhos manual e intelectual, privilegiando um e menosprezando o outro. No pensamento gramsciano, somente através da educação os sujeitos poderão superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois, sendo todos intelectuais, estarão aptos a se tornarem dirigentes sociais.

É preciso compreender que a classe trabalhadora precisa de uma formação profissional, porém, é necessário também desenvolver uma base unitária, de formação geral, humanista, omnilateral, para todos. Gramsci (2006) defendia que esta ideia de formação humanizadora deveria acontecer especialmente nos últimos anos da educação básica, que, nos dias atuais, no Brasil, corresponde ao Ensino Médio.

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2006, p.39).

GRAMSCI E A ESCOLA ATUAL

A realidade apresentada por uma sociedade fundamentada em princípios capitalistas dificulta a efetivação desse ideal apresentado por Antonio Gramsci. No Brasil, por exemplo, o processo educativo, atualmente, tende a produzir uma alienação, pois está engendrado em circunstâncias sociais favoráveis ao

sistema capitalista vigente. Isto limita a implantação de um sistema educativo na perspectiva humanista, com formação da omnilateralidade humana.

Para que haja um redimensionamento do sistema educativo, é preciso romper com a escola atual, produto de uma sociedade estratificada. E a saída, como apontada por Gramsci, é através da consciência de classe, que é o objetivo final de uma educação humanista. A formação completa desse sujeito, o desenvolvimento crítico e esta consciência de classe serão desenvolvidos na Escola Única.

Neste momento histórico em que vivemos, podemos ser categóricos ao afirmar que os intelectuais orgânicos, representativos da classe empresarial dominante, têm sobressaído aos demais intelectuais representativos da educação crítica. A escola que vivenciamos contempla as políticas públicas neoliberais, não dando condições para o desenvolvimento dos escolares para assumirem papéis relevantes do ponto de vista social, tecnológico e científico, traduzindo-se numa escola que prepara mão de obra barata e alienada, com o objetivo de desenvolver atividades acríticas.

Neste sentido, derivam vários fatores, conforme já citamos anteriormente, que dificultam este processo de emancipação no modelo de escola que temos hoje, no Brasil. Citamos um desses fatores, por exemplo, o tempo necessário no desenvolvimento das potencialidades desse sujeito. O homem omnilateral precisa do ócio produtivo para desenvolver suas potencialidades físicas e mentais e isto nem sempre é possível.

Na Escola Única, idealizada por Gramsci (2006), o tempo seria dedicado ao estudo e ao trabalho, de forma equânime, justamente para que este sujeito pudesse desenvolver suas capacidades intelectuais e manuais. Em nossa realidade atual, a qualidade da educação básica, no Brasil, precisa avançar nesta perspectiva, pois há uma grande demanda cultural, social e econômica. Porém, mesmo diante de condições desfavoráveis à efetivação desta concepção de formação humana completa, não podemos

desanimar. Resistir ao sistema e tensionar para uma mudança do cenário atual é reponsabilidade de todos e o professor pode colaborar com este processo.

Mesmo que esta educação omnilateral não tenha sido ainda efetivada, podemos aprender, analisando as rupturas e continuidades históricas desse processo. Nesta perspectiva, Manacorda disse: “parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições” (MANACORDA, 1989, p.360).

No entanto, não é de interesse da sociedade conservadora e burguesa que este projeto da Escola Única seja efetivado. Os conservadores receiam que esta perspectiva de educação humanizadora possa nivelar a escola tradicional que privilegia as elites, dando iguais condições de promoção social ao menos favorecidos. Manacorda ressalta “que este risco subsiste somente se não se criarem efetivamente as condições para que a difusão da instrução seja também elevação” (MANACORDA, 1989, p.331). Aqueles que têm o pensamento socialista argumentam que a escola tem o papel de elevação, de libertação e consciência crítica.

Portanto, os pressupostos defendidos pelos princípios socialistas precisam permear o ideário da nossa sociedade, principalmente da classe trabalhadora, visando a possibilidade de uma revolução econômica, social, política e cultural. Acreditamos que mesmo com as contradições presentes na sociedade brasileira atual, este ensino com base unitária de formação geral pode tensionar e potencializar rupturas com a hegemonia vigente, rumo a um modelo de sociedade com princípios socialistas.

A humanização dos homens precisa ser um resultado de uma educação completa dos sujeitos. Através das mediações da *práxis*, as ações educativas podem colaborar com a reflexão da historicidade de uma sociedade. Esta reflexão dialética colabora com o conhecimento científico, entendendo como ele foi acumulado historicamente e, assim, sendo capaz de avançar no

conhecimento intelectual de maneira geral, ou seja, tecnológico, cultural e científico.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge como emanção direta de seu comportamento material (MARX E ENGEL, 1980, p.25).

No pensamento marxista, o conhecimento representa a abstração da realidade concreta do mundo. Nesta perspectiva, a práxis social dos sujeitos e suas relações dialéticas apresentam a dualidade entre a vida prática e a teoria. Gramsci, como teórico marxista, entende que os sujeitos com uma formação omnilateral, ou seja, críticos, autônomos e emancipados, poderão elevar o pensamento, do abstrato ao concreto, sendo assim, plenamente capazes de transformar a sociedade a partir da realidade em que estiverem inseridos.

Sabemos que é um grande desafio implantar uma educação humanizadora, capaz de proporcionar a consciência de classe através da revolução socialista. Torna-se ainda mais difícil esta implantação em nossa sociedade brasileira, com o sistema capitalista. No entanto, é preciso buscar sempre alternativas de implantação dos ideais da Escola Unitária, a fim de formar sujeitos com uma nova visão de mundo, mais crítica e coerente.

Concordamos com Gramsci, quando ele diz que é um processo “longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de desdobramentos e reagrupamentos” (GRAMSCI, 2006, p. 104). Porém, conforme ele mesmo apontou, através da transformação da escola será possível transformar também a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste artigo, Antonio Gramsci tem relevante contribuição para a sociedade, principalmente no que

tange à educação. A educação é, em sua concepção, um meio para desenvolver a autonomia e alcançar a emancipação social. Através da implantação de Escola Unitária, com formação integral, humanizadora, será possível colaborar para construção da autonomia dos sujeitos. O professor, como intelectual orgânico da escola, no processo de ensinar e aprender pode desenvolver o senso crítico e a consciência de classe, através da formação omnilateral proporcionada a estes sujeitos (GRAMSCI, 2006).

Ao centro dessa revolução, na construção de uma nova hegemonia está, portanto, o professor. Através das mediações da práxis e ações educativas conscientes, podem refletir pela mediação sobre a historicidade dos sujeitos e da sociedade, suas contradições e avanços. Utilizando-se das experiências vividas pelos alunos, o professor, como intelectual orgânico, através da mediação (no sentido vygotkiano), pode conduzir os alunos para apreenderem novos conceitos, adquirir conhecimento científico, compreender sua existência e utilizar-se desses conhecimentos em diferentes circunstâncias.

A classe trabalhadora, através da cultura, educação e da escola, precisa compreender que está inserida em uma sociedade capitalista. Compreendendo a dominação atual desse sistema, esta classe será capaz de fazer a revolução socialista, que vai além da tomada de poder do Estado. Ao sair do senso comum, elevando-se ao senso crítico, pode vislumbrar a possibilidade de uma revolução econômica, social, política e cultural.

Os filhos de família pertencentes à classe trabalhadora podem ir mais além, colaborando e criando condições para uma contra hegemonia, rompendo assim com o modelo capitalista vigente e seus princípios perversos. Com rigor intelectual e qualificação profissional, esses sujeitos poderão atuar também como intelectuais orgânicos, auxiliando efetivamente na revolução socialista. Então, o caminho a percorrer para sua libertação da condição de explorada vem da construção de sua autonomia. E o viés para esta superação se materializa através da educação omnilateral que humaniza, conscientiza e emancipa esse sujeito.

No entanto, um dos principais desafios, principalmente nos tempos atuais, é a implantação de uma educação humanizadora, com formação omnilateral, com os princípios de uma Escola Única, idealizada por Gramsci. Dentre os fatores que dificultam este processo está o modo de sociedade que estamos inseridos, com valores capitalistas que oprimem a classe trabalhadora.

Porém, mesmo diante desses obstáculos, é possível tensionar o sistema vigente, descortinar suas contradições e potencializar os princípios socialistas, em busca de um novo modelo de sociedade. Desse modo, podemos concluir que a escola é um campo privilegiado para efetivar a construção dos conceitos gramscianos de autonomia e emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M.; RIOS, V.L. *Escola e educação em Gramsci*. Revista de Iniciação Científica da FFC, Marília, v.7 n.3. p. 221-228, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Cadernos do cárcere. v.1: *Introdução ao Estudo da Filosofia*. A filosofia de Benetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Cadernos do cárcere. v. 3: *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Cadernos do cárcere. v.2: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- _____. Cadernos do cárcere. v.2: *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Obra de 1843. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102. V. I.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL

Marcia Mendes Marquez de Oliveira

Duelci Aparecido de Freitas Vaz

INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista tem a preocupação com a formação para o mundo da técnica, criando para este fim uma escola pautada na ação educacional de aumentar a produtividade do trabalho e possibilitar reserva de mão de obra barata. Desse modo, a educação formal e profissionalizante trabalha dentro de uma pauta específica, seguindo a orientação e a necessidade dos mercados, formando pessoas e fundamentando-se em uma dicotomia mercadológica: trabalhadores manuais e intelectuais.

O modo de trabalho fragmentado tem como resultado um trabalhador sem consciência plena de suas atividades. Neste sentido, o trabalhador não precisa prover do conhecimento em sua totalidade, devendo apenas ser especializado, exercendo ou executando suas tarefas para expandir as necessidades do capital.

Essa lógica foi implantada no início do século XX, inspirada em modelos de produção baseada na divisão da organização produtiva, tal como o taylorismo e o fordismo. No Brasil, o modelo de desenvolvimento capitalista tardio, implicou em políticas educacionais que fundamentaram a escola pública brasileira. Seguindo essa ótica de mercado, estabelecia-se uma relação direta entre a educação pública com o modelo de organização produtiva.

Nesse sentido, a realização do trabalho na sociedade capitalista depende da organização social da atividade produtiva. O trabalhador passa a ser parte de uma organização que especializa as atividades produtivas tornando-se alienado de sua força produtiva. Para Marx (2004), à medida que o sistema de produção capitalista se impõe, mais distante do resultado do trabalho fica o trabalhador, acentuando-se essa separação:

[...] no capitalismo a atividade produtiva é acentuadamente marcada por um caráter alienado que nega o homem e o trabalho enquanto atividade humana. Portanto, o homem que se apresenta como expressão das relações sociais burguesas é um homem alienado, tanto o que se apropria dos produtos do trabalho quanto o que deles é desapropriado, precisamente no sentido de que ambos estão sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe de maneira universalizante a forma mercadoria como forma de realização do trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos. (SOUSA, 1999, p. 102).

Esse processo de negação da natureza do trabalho tem como função facilitar a alienação do trabalhador. À medida que o trabalho passa a ser separado do trabalhador e tornado mercadoria, dado ao valor da atividade produtiva, mais longe se estabelece da relação entre trabalho e atividade humana. Nesse sentido, essa negação da natureza humana do trabalho reflete nas características educacionais, nas quais a escola passa a replicar a ideologia do capital.

Assim, o processo educacional assume o papel de complementar a atividade produtiva, onde a escola passa a ser incorporada à atividade produtiva como elemento de capacitação. A relação entre trabalho e escola é diretamente ligada à atividade produtiva, estando relacionados ao processo de aperfeiçoamento e a melhoria produtiva do trabalho. A escola não realiza o processo de formação consciente do indivíduo, enfatizando a técnica e negando a formação humana.

Frigotto (1996), em sua obra *Educação e a Crise do Capitalismo Real*, ressalta que apesar da crise do capitalismo nas décadas de 1970 a 1990 terem mudado significativamente a organização produtiva das empresas e sua relação com a tecnologia, a escola e a educação pública mantiveram sua relação intrínseca com os objetivos do capital.

Segundo Saviani (1989), a sociedade moderna, em virtude do capitalismo, revoluciona as técnicas de trabalho constantemente, incorporando os conhecimentos como força produtiva. O

capitalismo converte a ciência em força produtiva por meio das indústrias. Nesse nível, o trabalho apenas orienta alguns princípios básicos que os indivíduos precisam conhecer para viver em sociedade e se adaptarem ao seu modo de produção. Segundo Frigotto (1996, p. 144):

Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Observa-se que o tema do trabalho está relacionado à educação básica, no entanto, as questões a serem observadas nesse artigo, são os propósitos formativos dessa escola. A temática do trabalho está nos currículos da educação, mas esse tema é explorado de forma segmentada e fracionada, não permitindo ao trabalhador conseguir entender a integralidade do trabalho como atividade transformadora e não meramente produtiva, no sentido pejorativo, como é do interesse dos donos do capital.

A proposta para essa pesquisa é discorrer sobre um modelo educacional ou de escola que supere esse processo fragmentário e mutilado da educação liberal da sociedade capitalista. Para isso, a primeira parte desse artigo traz os aspectos fundamentais do modelo de escola pautada nas práticas do modo de produção capitalista.

No segundo momento, propõe-se um estudo sobre um modelo de escola que supere as relações dicotômicas da escola liberal, possibilitando uma formação educacional que vise a integração entre conhecimento e técnica, trabalho e trabalhador, atividade produtiva e humana. Esse modelo baseia-se na Escola Unitária, de Gramsci (1982), que depende de transformações sociais em seus sentidos simbólicos e materiais. Segundo Nosella (1993, p.179):

A construção da escola unitária pressupõe como materialidade objetiva e subjetiva o desenvolvimento de um projeto de política

industrial moderno, original. Somente nessa perspectiva pode ser encaminhada a questão educacional e o tema da escola unitária.

Apesar de ter um caráter utópico, os estudos de Gramsci podem possibilitar mudanças e possibilidades para a educação básica, de modo a contemplar aspectos humanísticos, levando em consideração as ciências, as tecnologias, a cultura geral e os aspectos éticos relacionados, dando origem a um indivíduo omnilateral.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA

Para Saviani (1989), na sociedade capitalista o trabalhador precisa ter certos conhecimentos para exercer as atividades produtivas. Esse conhecimento, no entanto, não é ensinado em sua totalidade, pois essa totalidade pertence aos donos dos meios de produção. Os conhecimentos são passados de forma parcelada, fragmentada. Assim, constitui-se um trabalhador que domina as técnicas de seu trabalho, mas não alcança a compreensão de sua finalidade: “os trabalhadores são exigidos apenas como executores de tarefas previamente elaboradas” (SOUZA, 1999, p. 103), nas quais realizam tarefas específicas e limitadas. Seu desenvolvimento será realizado pela atividade produtiva, consumindo praticamente todo o seu tempo de vida.

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

Esse tipo de formação reforça a realidade de diferenciação social, à medida que cria de um lado trabalhadores executores e trabalhadores pensadores. Essa diferenciação tem como propósito

garantir a continuidade do poder nas mãos dos filhos dos donos do capital.

Nesta concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, na divisão entre proprietários e não proprietários de meios de produção, o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Tal concepção também vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (SAVIANI, 1989, p. 14-15).

Essa separação entre o ensino profissional e o científico-intelectual tem como propósitos, como vêm acima com Saviani, manter o controle do processo de produção por meio da fragmentação do conhecimento técnico e intelectual. Saviani (1989) direciona o pensamento sobre a relação entre a educação e o trabalho. Lembra que para considerar o papel da educação deve-se observar a relação entre escola e trabalho, pensar no que é o “homem” e o que o faz ser “homem”, já que o homem se constitui na medida em que busca a sua essência, ou seja, em sua práxis. Dessa forma, ao estabelecer essa relação entre sua sobrevivência e a transformação com o trabalho, estabelece sua própria condição de ser humano.

A dificuldade para percebermos a relação entre o trabalho e a educação acontece, segundo Saviani (1989), porque a sociedade capitalista moderna revoluciona as técnicas de trabalho constantemente, incorporando os conhecimentos como força produtiva. A sociedade converte a ciência em força produtiva através das tecnologias indústrias, tornando cada vez mais difícil ao homem compreender o trabalho como uma atividade humana.

A divisão da educação entre profissional e científico serve como base no processo de diferenciação do trabalho em manual e intelectual. Essa realidade permite a manutenção da diferenciação social entre os que podem dirigir e os dirigidos:

Nesse paradigma observa-se um processo de ensino dual, que produz trabalhadores para o serviço manual e outros para o serviço intelectual, onde há os alunos que serão preparados para o trabalho manual, em que realiza-se a execução, e aqueles que são preparados para a organização, a gestão, a elaboração da execução. O consumo dos bens produzidos torne-se uma deformação, onde “uns poucos consomem demais, outros de menos, e todos de forma inadequada”. (NOSELLA, 2007, p. 149).

Na contemporaneidade, o mercado de trabalho passa a exigir um novo profissional, diferente do início do século XX, os novos profissionais devem ter muitas habilidades, o que significa ter conhecimentos diferentes da linha de montagem. Embora exista uma diferença significativa do processo de trabalho desde o início da revolução industrial, em sua grande maioria, os trabalhadores estão expropriados do processo de criação de trabalho. A escola dentro dessa realidade é colocada a reproduzir essas relações de produção, fragmenta o ensino e seleciona os aptos para determinadas técnicas.

A divisão social do trabalho repercute no homem moderno, o processo de individualização, tornando-o elemento central do processo de trabalho, garantindo o aumento da produção, ou seja, separando-o do coletivo e obrigando-o a produzir individualmente a sua vida, numa atividade de trabalho solitária:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. (MARX; ENGELS, 2011, p. 43).

O processo de ensino torna o indivíduo responsável pelo seu desenvolvimento, na perspectiva capitalista, não lhe fornecendo todas as condições para uma formação plena, enfatizando uma

parte da formação representada na dicotomia trabalho manual e intelectual.

Desta forma, em busca de uma proposição superadora dessa escola para a sociedade de consumo, surge a necessidade de uma escola que desenvolva o processo educativo omnilateral, defendida na proposta de Escola Unitária de Gramsci (1982).

ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO OMNILATERAL

A Escola Unitária propõe a superação da segmentação da sociedade capitalista por meio de um novo processo educacional que vise a formação humanística, mas valorize também a formação técnica. Segundo Frigotto (1996, p.180):

A perspectiva da escola unitária, na prática da identificação e organização dos conhecimentos (necessários ou atribuídos), tem inúmeras outras implicações. Dentre estas, destaca-se a superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões, que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma realidade concreta.

Nesse sentido, a escola unitária representa a superação da dicotomia entre ensino técnico e científico. É o incentivo ao processo de desenvolvimento de uma escola que possa formar um indivíduo consciente do papel do trabalho enquanto atividade produtiva e transformadora:

A escola unitária proposta por Gramsci (1982) busca a superação da dicotomia histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A ênfase que a história deu à produção de mercadorias materiais refletiu os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, não era trabalho. Busca desenvolver uma concepção de escola que forme a partir de ambas as dimensões, afirmando que todos os homens são intelectuais, ou seja, que os trabalhadores também usam-se da razão para a execução de sua tarefa, e os intelectuais

também são trabalhadores, usando-se de processos físicos para a sua produção intelectual (DUARTE, 2018, p. 8).

A Escola Unitária de Gramsci (1982) busca a formação de uma cultura geral para o desenvolvimento de um modelo de trabalhador que integre o trabalho manual e o intelectual em um só. Para Gramsci, não existe uma separação entre o trabalho manual e intelectual, para ele o trabalho manual exige o intelectual, assim como o intelectual exige o manual.

Esse reconhecimento permite a visão de uma escola que potencialize o domínio das técnicas em nível intelectual, abstrato e o trabalho manual, por permitir uma dialética constante entre eles, construindo uma criatividade orgânica do ser humano. Segundo Frigotto: “O caráter unitário diz respeito, também, à ruptura com toda a espécie de dualismo na organização do sistema educacional” (1996, p.180). Neste contexto, o currículo escolar se torna imprescindível:

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

Assim, faz parte da proposta de escola unitária de Gramsci, que se contrapõe à formação estritamente técnica, permitir um perfil amplo e crítico do trabalhador, tomando consciência de sua condição de existência no mundo, buscando a construção de um conhecimento que contribui para a emancipação de si e dos outros.

Para Gramsci (1982), a escola unitária possibilita o desenvolvimento técnico científico para a formação de um trabalhador orgânico, ou seja, que tenha domínio não somente da técnica, mas também, intelectual do trabalho. Dessa forma, de posse do conhecimento das formas de trabalho intelectual e manual, o trabalho formado na Escola Unitária poderá ser consciente de suas capacidades. Segundo Duarte (2018,p.10):

Ao dominar os fundamentos do trabalho e o conhecimento humanista de cultura geral, o educando está em condições de desenvolver o trabalho como um meio de formação, em uma realidade orgânica e dialética, não limitando-se à produção, ao consumo, e em consequência à alienação. O educando de uma formação omnilateral atingirá um desenvolvimento que alcança e atende a todos os aspectos humanos voltados para sua emancipação.

Para Gramsci (1982), a formação do homem moderno, está vinculada diretamente à escola técnica e ligada diretamente aos interesses do capital. Em Frigotto:

Tornando-se a formação qualificação (mesmo na ótica restrita da produção material) na perspectiva do desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões como exigências das diferentes necessidades do ser humano, ver-se-á que o espaço mais adequado e prévio para ulterior desenvolvimento é efetivamente a democratização da escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica demarca a necessidade de romper-se com as dicotomizações de formação geral e específica, humanista e técnica, teórica e prática. (1996, p.181).

A educação deve ser laica e integralizadora da técnica com a ciência para a formação intelectual ampla, trabalhando uma concepção humanista histórica, mediadora do trabalho com a ciência.

Aos educadores, cuja função é ajudar a todos os homens “a se tornarem homens livres, justos e contemporâneos, não podem

esquecer-se de atualizar seus conhecimentos, sua linguagem, seus métodos e programas escolares” (NOSELLA, 2007, p. 148).

A Escola Unitária deve ser entendida como uma nova forma de escola, onde educandos e educadores devem superar a visão dividida da escola, apropriando-se de diferentes perspectivas para o trabalho. Com isso, a diferença de entendimento da escola tende a produzir um novo trabalhador integrado aos sistemas produtivos conscientes de seus papéis sociais.

Entretanto, a clareza e entendimento de que esta formação não é tão simples porque se vive em uma sociedade que tem como princípio a divisão social do trabalho entre os donos dos meios de produção e os proprietários da força produtiva, conduz-nos a uma divisão curricular em disciplinas e isso reflete a própria concepção de sociedade capitalista. Divisão curricular que resulta nas divisões de funções sociais e estabelece as diferentes profissões. Contrapondo essa lógica, compreende-se que:

[...] o trabalho é fundamentalmente na interação dos homens entre si e com a natureza. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (MARX *apud* NOSELLA, 2007, p. 148, grifos do autor).

A Escola Unitária propõe como problematização central o trabalho e o conhecimento humanista de cultura geral:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 1991, p.125).

A finalidade da Escola Unitária funda-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição da maturidade intelectual que está diretamente associada ao seu papel político em relação às classes trabalhadoras. Assim, seu desafio está na tarefa de construir um novo tecido social pautado na inserção dos jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um grau de maturidade e capacidade, para a criação intelectual e prática.

Portanto, Gramsci (1982) trava uma luta contra a escola profissionalizante, interpretando-a como uma formação ligada aos interesses do capital e da reprodução de uma sociedade de classes, onde o poder do capital permanece com as classes detentoras dos meios de produção. Segundo Frigotto (1996, p. 181) a ideia de:

“Qualidade total”, “Pedagogia da Qualidade” etc., na perspectiva da emancipação humana, pressupõem a ruptura do velho industrialismo e da modernidade fundados na exacerbação da exclusão social, portanto, nada de original, e a emergência de um novo industrialismo de novo tipo. Sob o industrialismo marcado pela exclusão, o campo educativo fica bloqueado que pelas perspectivas elitistas, quer pelo parâmetro imediatista, utilitarista, “interesseiro” e excludente do mercado.

A ação do Estado como principal promotor da educação tem como interesse manter o controle da educação, criando uma falsa condição de igualdade de oportunidades em relação aos educandos de acordo com sua classe social.

A escola formativa de Gramsci não convém ao Estado capitalista que tem a pretensão de garantir uma educação sem os mesmos níveis de possibilidades a todos. Segundo Gramsci:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática (...) Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a

restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a iniciativa privada no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se as divisões em ordens juridicamente fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões de grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada mais especializadas desde o início da carreira escola, é uma das mais evidentes manifestações dessa tendência. (2001, p. 49-50).

Mesmo a realidade contemporânea sendo complexa e limitadora, é necessário desenvolver uma visão de escola que garanta a transformação do indivíduo:

Compete [...] aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. [...] o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação. (NOSELLA, 2007, p. 150).

Assim, a constituição de uma escola que garanta uma formação omnilateral é ainda uma tarefa muito complexa e difícil. Várias barreiras impedem a concretização desse tipo de projeto. A sociedade capitalista com suas características fragmentadas e a divisão do trabalho são exemplos desses impedimentos. No entanto, é necessário encontrar caminhos para a superação desses entraves para a implementação de um modelo de escola que garanta uma formação mais consciente e crítica da realidade vivenciada aos filhos da classe trabalhadora.

Para alcançar essa formação integral, é preciso construir um novo conceito de trabalho, que tenha uma forma orgânica e dialética, tendo como meio a dimensão intelectual e manual, possibilitando um novo nível de compreensão criativa. Desta forma, indo além da formação unilateral e técnica, propondo um perfil de trabalhador amplo, capaz de criticar, de criar, um

construtor de sua emancipação e de sua qualificação enquanto ser humano e profissional.

Segundo Marx *apud* Saviani (1989, p. 32), “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada”. Essa transformação só será possível se partirmos da situação atual, das contradições que percebemos no sistema capitalista.

Nesse sentido, a formação omnilateral tem um caráter totalizante, possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem enquanto ser “não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral” (SOUSA, 1999, p. 100).

A Escola Unitária, nesse modelo social, é só uma perspectiva, uma possibilidade, mas é um modelo de escola teoricamente viável para a superação desse modelo escolar unilateral. Assim, deve-se atuar, e a partir dessa práxis transformadora, procurar estabelecer uma nova forma de escola. Não podemos ficar esperando as condições ideais, porque elas nunca existirão por decreto, ou, por puro pensamento. Segundo Saviani:

[...] atualmente parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre, atingindo-se o “reino da liberdade”. (SAVIANI, 2003, p. 148).

Portanto, o processo de trabalho como princípio educativo é imprescindível na formação de novos trabalhadores orgânicos, que distante do processo de alienação do modelo educacional, permita a esses a defesa da classe trabalhadora, que, organizada, consiga desenvolver um ideal de uma sociedade emancipadora.

Entende-se, nesse modelo social provocado por essa proposta de escola unitária, que tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial absorvam uma visão crítica da realidade, coerente e omnilateral, que leve em conta a racionalidade, a totalidade e historicidade das relações sociais.

A omnilateralidade, desta forma, refere-se à humanização do homem, que nega ser apenas trabalhador ou intelectual, compreendendo-se como um ser de constante mudança e formação, em um devir dialético, que parte de uma práxis transformadora, um “ser genérico dotado de uma quantidade de manifestações verdadeiramente humanas, como homem não-alienado” (SOUSA, 1999, p. 101). Nesta perspectiva, Nosella nos explica que a Escola Unitária é:

[...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsabilmente, para gozar todos os prazeres humanos. (MANACORDA *apud* NOSELLA, 2007, p. 149).

Corroborando ao pensamento de Nosella, Saviani (2003) caracteriza a formação omnilateral como a plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não se limitando ao mercado de trabalho. Assim, alcançaremos as potencialidades libertadoras do ser humano e superaremos a alienação que sofre o homem. Omnilateralidade significa o conjunto, a totalidade, enquanto o unitário traz em si a integração, a unidade da comunidade.

CONCLUSÃO

O modelo de escola proposto por Gramsci tem sua origem na constatação da própria mudança do sistema capitalista. A transformação dos modelos de produção capitalista, ocorrida no início do século XX, e a necessidade de um novo modelo de formação profissional, que tenha como propósito a formação de um profissional generalista em detrimento de um profissional especializado, abre caminho para a implantação do modelo de Escola Unitária.

Sobre a relação entre a proposta e sua exiguidade nos esclarece Frigotto que: “É preciso perquirir o tecido histórico social a partir do qual se explicitam uma determinada consciência e determinadas categorias ou necessidade: a causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida” (FRIGOTTO, 1996, p. 138).

No decorrer da história humana, os homens foram se organizando para sua reprodução material, porém, em um determinado momento surgiram as divisões sociais que estimulam o aparecimento das diferenciações entre os homens. Essas diferenciações passam a representar uma normalidade aparente que lentamente se naturaliza na negação da igualdade natural entre os homens.

Para tanto, os grupos que mantiveram o controle social, buscaram imprimir uma visão de mundo que garantiam seu domínio do conhecimento. Assim, os homens buscam comandar os avanços tecnológicos como forma de manter o controle sobre a técnica e sobre o pensamento ideológico, impondo as outras classes sociais o *locus* do trabalho manual ou da arte do fazer, e retirando dela a capacidade de “pensar”.

Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82).

Segundo Frigotto (1996), no Brasil, no século XIX, a lógica industrial impunha um processo de adestramento ao trabalhador como forma de obter bons resultados. Essa perspectiva de adestramento e controle é um modelo que tem ainda repercussão sobre a educação brasileira. Os novos conceitos utilizados são apenas um engodo para satisfazer os interesses de classe, já que na verdade tratam de preocupações vazias de sentido e que não alteram de forma significativa a percepção de uma divisão clara na educação brasileira.

O processo histórico que levou a essa realidade tem como predomínio o processo produtivo vivido no início do século XX. O aumento da industrialização no mundo e conseqüentemente no Brasil provocou um novo processo de mudanças nas antigas oligarquias que se transvestiam de burguesia e traziam consigo seus padrões de controle, tais como o clientelismo e o populismo, que representavam uma adaptação das técnicas produtivas industriais do taylorismo e do fordismo.

Para a compreensão do homem omnilateral, buscamos em Gramsci o entendimento dos processos educativos e seus papéis na reprodução do capital, dos interesses de classe, dos campos de disputas entre uma concepção de sociedade marcada pela separação do homem consciente e da materialidade, ou seja, a diferenciação do processo educacional entre a educação laica e a profissionalizante, que distinguem os grupos sociais entre aqueles de formação clássica e pensante daqueles de formação técnica e manual.

A escola unitária ao proporcionar a formação integral mostra-se como possibilidade de superação do homem alienado pelas relações de produção e consumo. Para alcançar a formação mais humana, há um longo caminho a ser percorrido. Mas como esclarecido anteriormente, não se pode esperar as condições ideais para buscar essa formação. Precisa-se trabalhar com as condições de nossa época, com as limitações e contradições que percebemos na contemporaneidade.

É na emancipação que devemos procurar os caminhos mencionados acima, refletindo sempre sobre a nossa prática e o nosso papel enquanto educadores, sabendo da responsabilidade que se leva para as escolas, no processo de formação dos sujeitos, que talvez não possam fazer tudo, mas que possam fazer algo.

Nesse sentido, buscar a práxis transformadora das condições sociais, criticando e questionando a ideologia dominante, para que as contradições possam ser reveladas e superadas em ações decisivas delegadas àqueles que optam pelo modelo de formação omnilateral, proposta pela Escola Unitária.

A formação omnilateral pode ser o meio para a superação da fragmentação do homem moderno que deixou de refletir para apenas fazer. Mas, para isso, é necessário conhecer o que é formação omnilateral. E aos docentes cabe o papel de se apropriar dela enquanto sujeitos comprometidos com a humanização dos outros. Comprometimento que não nasce do nada, mas surge da práxis conjunta no trabalho, na escola, na comunidade.

Por isso, o homem contemporâneo deve ser um ser menos técnico e pragmático, formando-se mais humano, ou seja, omnilateral. Nesse aspecto a escola, sendo um dos elementos relevantes para a formação do ser social, deve estabelecer uma noção de formação integral e humanizada, entendendo o valor do trabalho como elemento humano e construtor das relações sociais.

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

- _____. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl. *O Capital*. 3. ed., São Paulo: Nova Cultural, volume 1, 1988.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando Publicações, 2011.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOSELLA, P. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica*. Revista Brasileira de Educação, ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007
- SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.
- _____. *O choque teórico da politécnica*. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131- 152, 2003. 15
- _____. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SOUSA Jr., Justino de. *Politécnica e omnilateralidade em Marx*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

OS INTELLECTUAIS EM GRAMSCI: UM OLHAR PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Cirlene Pereira dos Reis Almeida
Aldimar Jacinto Duarte

INTRODUÇÃO

[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.
(Antonio Gramsci)

Este trabalho objetiva discorrer sobre o papel dos intelectuais orgânicos em Gramsci e compreender de que maneira a escola interfere no processo de organização da cultura, focalizando a realidade dessa instituição em um contexto contemporâneo.

Deveras não é fácil sintetizar, em poucas páginas, o pensamento do marxista italiano, Antonio Gramsci, dada a importância política e filosófica dos seus escritos. O pensamento desse filósofo permeia por várias áreas das ciências humanas e, em cada área, assume proporções diferenciadas e as mais diversas interpretações. No âmbito educacional, foco deste trabalho, basta apenas uma pesquisa em bancos de dissertações, teses e artigos sobre a educação dos últimos vinte anos para percebermos quão importantes são as ideias de Gramsci.

Gramsci é visto como o criador de uma teoria revolucionária que interferiu, sobremaneira, no processo de análise da realidade social, política e cultural da Rússia e, conseqüentemente, do mundo. Juntamente com outras pessoas, fundou, no ano de 1921, o Partido Comunista Italiano, tornando-se seu principal representante até o ano de 1926. Em 1929, por suas ideias revolucionárias que, segundo Benito Mussolini, incitavam a luta de classes e a guerra civil, foi encarcerado pelo Regime fascista.

Nos anos que se sucederam, até o momento de sua morte, em 1937, que ocorrera poucos dias após sair da prisão, não mudou suas concepções políticas e ideológicas, pelo contrário, fizeram-no se aprofundar muito mais nos estudos atinentes a elas. O teórico passou a observar e a conceber a realidade como um todo, no entanto, permeada por contradições e mediações, processos e estruturas, ou seja, a partir de uma diversidade de significados, mostrando que a constituição do ser social é marcada, ao mesmo tempo, por conflitos e alianças. Gramsci, embora marxista convicto, trouxe consigo a ideia de que a revolução deveria ocorrer também na superestrutura e não somente na estrutura, como Marx propunha.

Na verdade, Gramsci aprimora a leitura do marxismo, entretanto, com uma nova base filosófica. Nesse contexto, traz à baila o conceito de intelectuais orgânicos. Em Gramsci, o intelectual pertence a um grupo social autárquico e, nesse grupo, possui a função social de mediador entre os grupos sociais ligados ao mundo da produção, ou seja, todos, de algum modo, acabam por reproduzir a visão de mundo de determinada classe.

O desafio de se criar uma nova camada intelectual consiste em elaborar, de maneira crítica, a atividade intelectual inerente a cada indivíduo em determinado grau de desenvolvimento histórico das forças produtivas para uma nova e integral forma de conceber e perceber o mundo. No que se refere à sua compreensão de cultura, Gramsci (2001) se preocupa com ela em termos amplos para além da cultura política, por ser mister e imperiosa ao desenvolvimento humano. Cultura e política são imanentes na visão desse autor, por isso mesmo, em seus escritos, a cultura se organiza e se processa, principalmente, por meio da instituição escola, instrumento que elabora os intelectuais nos seus mais diversificados graus.

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão

mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI,1982, p.7).

Para reforçar essa assertiva, traz uma exemplificação comparativa da escola com a esfera da técnica industrial. Em consonância com Gramsci (1982), o potencial industrial de uma nação é medido pela capacidade que seus cientistas têm de construir máquinas, as quais produzam outras máquinas cada vez mais precisas. Desse modo:

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. (GRAMSCI, 1982, p.9).

Assim, quanto mais uma nação estiver à frente na construção de materiais que produzam outros materiais mais fortes e potentes economicamente, mais ela ficará frente às demais e terá consigo o poder hegemônico. Desse modo, a produção intelectual ora apresentada aqui versará sobre as seguintes perguntas: qual a função dos intelectuais orgânicos e de que forma a escola contribui para a organização da cultura, em uma realidade contemporânea?

Em relação à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, foi realizado um levantamento de material físico e virtual que contemplasse a temática explanada aqui.

Espera-se que este trabalho traga contribuições a toda comunidade acadêmica e a estudos que posteriormente poderão surgir.

INTELECTUAIS ORGÂNICOS: TIPOLOGIAS E FUNÇÕES

Nos seus Cadernos do Cárcere, Gramsci sistematizou seus escritos sobre conceito e as tipologias do intelectual orgânico. Em relação aos tipos de intelectuais, existem dois: o intelectual

orgânico e o intelectual tradicional. Quanto ao primeiro, provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia e do interesse de classe, “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.” (GRAMSCI, 1982, p.5).

Já os tradicionais, vinculam-se a determinado grupo social, instituição ou corporação que expressa os interesses particulares compartilhados pelos seus membros de forma anacrônica. Em Gramsci (2001), esses intelectuais ficam inseridos em um mundo obsoleto, enclausurados em seus estudos eruditos e enciclopédicos, completamente distantes e alheios ao que realmente se faz premente na história, fora do próprio tempo e do espaço, consideram-se independentes das classes e do conjunto do sistema de produção e das lutas hegemônicas, lócus onde pulula o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, são excluídos não apenas dos avanços produzidos pela ciência, mas também das transformações que cotidianamente estão presentes na vida real. Para exemplificar esse último tipo de intelectual, menciona a Igreja, as forças armadas e as instituições de ensino superior.

Para Gramsci, todos são intelectuais, porquanto:

Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI,1982, p .7).

Desse modo, não se pode falar em não intelectuais, dado que todos possuem certa intelectualidade. Entretanto, nem todos exercem na sociedade esse tipo de função. Para justificar essa afirmativa, o autor considera a direção sobre a qual recai “o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração

intelectual ou se no esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1982, p.6).

Nessa visão, o intelectual não se vincula a uma formação acadêmica específica, mas a um determinado tipo de ação social. Esse indivíduo é aquele capaz de relacionar a superestrutura, concebida por Gramsci (1982), como a base ideológica de uma sociedade. Essa base comporta as crenças, o direito, a política, a moral, as ideias, a religião e a arte. Já a estrutura engloba as relações materiais de produção. Nesse processo hegemônico, nessa luta pelo poder político, os intelectuais exercem um papel de grande relevância, visto que são eles os responsáveis pelo processo de organização da cultura.

Os indivíduos, independentemente das atividades sociais que desempenham, possuem sua própria maneira de pensar e de agir sobre e dentro do mundo. Cada um tem sua percepção, sua visão. O estudioso sardenho visava a suplantar a superficialidade de teorias já existentes, substituindo-as por ideias ou propostas de cunho mais significativo, principalmente, no que tange ao campo ideológico e de organização social do socialismo enquanto projeto político e econômico.

Em Gramsci (1982), a categoria intelectual representa um dos cerne para a compreensão da dinâmica político-social que ocorre no interior das relações produtivas, dado que, todo agrupamento social, ao mesmo tempo em que possui uma função no mundo da produção, de certo modo, constrói os seus intelectuais os quais são responsáveis por representar, de maneira orgânica, sua classe. Concomitantemente a essa representação, os intelectuais constroem uma consciência da importância do seu papel de classe.

Considerando as ideias expostas anteriormente, o intelectual orgânico é o indivíduo ou organização social cujo papel fundamental é o de assumir funções diversificadas, principalmente, aquelas de cunho científico-filosófico, educativo-culturais e políticas. No que diz respeito às funções ou tarefas de âmbito científico e filosófico, cabe ao intelectual orgânico compreender a dinâmica da vida em sociedade dentro de um

contexto econômico-social, considerando sua gênese, seu desenvolvimento histórico, suas contradições, seus limites e suas possibilidades.

Além disso, no que concerne às classes subalternas, cabe a esse intelectual elaborar ou formular uma concepção de mundo que vá ao encontro das necessidades e dos interesses históricos dos trabalhadores pertencentes tanto à zona urbana quanto à rural. Cabe aos intelectuais orgânicos propagar e a disseminar tais concepções, idealizando e produzindo, desse modo, outra cultura, bem como as condições de produção de outro bloco histórico¹, ficando este último, então, sob a hegemonia do proletariado, o que é mister para superar o formato de vida capitalista.

Ao proceder assim, de acordo com Gramsci (2000), o intelectual terá, concomitantemente, possibilidades de pensar e de questionar a visão de mundo hegemônica e de trazer alternativas às classes subalternas na disputa por esse poder, interferindo na compreensão e interpretação que se tem da realidade, de forma a sensibilizar esses grupos em relação ao processo de exploração econômica, de alienação social e da subordinação ética e política. Nesse diapasão, essas classes se mobilizarão para lutar e superar essa condição histórica vivida sob o amparo do modo de vida capitalista.

Todavia, essa atividade, segundo Gramsci (2000), só se tornará real se estiver articulada com a tarefa educativa e cultural. Para o autor, nas sociedades ocidentais, a vida individual e social dos sujeitos pertencentes às classes subalternas não é governada pela forma direta e imediata advinda da posição ocupada no contexto das relações econômicas, e nem pela imposição coercitiva da classe que economicamente está dominando por intermédio da força dos aparelhos da chamada por ele de sociedade política.

¹ Bloco histórico: conjunto articulado e contraditório de forças estruturais e superestruturais que expressa o conjunto das relações sociais de produção. (GRAMSCI, 1999, p. 250).

Para justificar essa assertiva, Gramsci cria o conceito ou ideia de Estado-integral, que, segundo explana, "[...] poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção [...]" (GRAMSCI, 2000, p. 244).

No conceito talhado por Gramsci, existe uma relação mediadora entre a estrutura econômica e as superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas, relação que tomou corpo em virtude da interposição de processos e de aparelhos sociais chamados de sociedade e cujos objetivos são formular, propagar e concretizar visões de mundo no meio social, no sentido de adequar as massas à direção moral e intelectual delineada, propagada e defendida pela classe que economicamente domina.

Esse movimento desempenhado pela sociedade civil traz em seu bojo tanto dimensões éticas quanto educativas. Traz a faceta ética porque os aparelhos da sociedade civil adquiriram força, corporificaram e se solidificaram no decorrer do século XX, e objetivam moldar a ação individual e coletiva, da visão de mundo da classe dominante.

Sobre as dimensões educativas, explicam-se pelo fato de esse processo estar subordinado à difusão e à assimilação, pelo coletivo social, da visão de mundo da classe dirigente, realizadas por intermédio de processos educacionais como a escola e por meio de outros aparelhos e processos educacionais não escolares.

Por isso, a educação em Gramsci (2001) é, ao mesmo tempo, política e educativa, porque se desenvolve na escola e, também, fora dela, articulada pela disputa hegemônica entre as classes. Concomitantemente a isso, essa mesma educação postula que se deve ensinar aos indivíduos e grupos sociais a viverem subordinados às necessidades e aos desejos da classe que possui o domínio econômico. O estudioso diz que a "[...] tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática [...]" (GRAMSCI, 1999, p. 126).

Em Gramsci (1999), se a educação é peça-chave no processo de construção do socialismo, dado que as classes subalternas são

educadas pela burguesia para continuarem na condição de subalternas, é crucial que essas classes travem um embate também nos campos ideológico e cultural, educando-se para que possam forjar uma nova concepção de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social.

A partir do exposto, assevera-se que a função educativa e cultural do intelectual orgânico só realmente se consumará quando este se integrar de forma orgânica ao povo, “aos seus espaços e a suas ações, para sentir o que o povo sente” (GRAMSCI, 1999, p. 221-222). Desse modo, melhor compreenderá e se mobilizará para a ação revolucionária, fato que exigirá uma reforma moral e intelectual.

Isso, entretanto, fará emergir, por parte do intelectual, algumas mudanças, tais como: o reajuste de seus princípios, de seus valores, ideias, perspectivas e outros, no sentido de corroborar no processo e na construção de um bloco ideológico com força material (GRAMSCI, 2000, p. 53), adiposo o suficiente para produzir e assimilar nos sujeitos uma nova visão de mundo, até que ela seja inteiramente aceita, opondo-se, desse modo, ao "bloco ideológico" burguês.

Assim, a consciência popular será elevada até o momento em que haja uma catarse, que seja capaz de levá-los à conscientização de duas questões importantes: mudar e suplantar a condição de indivíduos submissos e indiferentes e, ao mesmo tempo, projetarem-se na luta econômica e política como classe.

Nesse contexto de disputa, espera-se que o bloco histórico, formado pelas classes subalternas e seus intelectuais, conquiste a hegemonia, o que só se concretizará se a correlação de forças lhe for favorável e se gerar realmente as condições necessárias para a instituição de um novo modo de vida social, produto da reforma moral e intelectual, que se manifesta concretamente em uma nova estrutura socioeconômica capaz de superar a capitalista (GRAMSCI, 2000).

Do exposto, infere-se que, enquanto os intelectuais orgânicos à classe dominante e dirigentes do modo de vida capitalista corroboram para a reprodução do *status quo*, dado que tomam por função essencial reproduzir o modo de vida da classe dirigente, os intelectuais orgânicos às classes subalternas têm outra função, que é a de formular, disseminar e consolidar, na dinâmica da vida social, uma visão de mundo capaz de se tornar força social e de promover concretamente a transformação radical do modo de vida capitalista.

Findada esta parte, busca-se agora mostrar a concepção de Gramsci sobre o papel da escola no processo de organização da cultura.

A ESCOLA COMO FUNDANTE NA ORGANIZAÇÃO DA CULTURA NUMA CONCEPÇÃO GRAMSCIANA

Na concepção gramsciana, a cultura é de suma importância, já que tem uma tarefa de crítica em relação à sociedade capitalista. Contrariamente à maioria dos teóricos que se dedicaram a interpretar e a continuar o trabalho elaborado e desenvolvido por Karl Marx e cujo foco eram as análises da relação entre política e economia, Gramsci, centrou-se, de maneira unívoca, no papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica, e suas ideias a respeito de educação têm a gênese nesse contexto.

Em Gramsci (1982), é no interior de instituições como igreja, escola, sindicatos, jornais, família e outras, que se constrói toda uma concepção de educação e de formação cultural dos indivíduos. Desse modo, deve-se, pois, atentar-se para o papel assumido pela educação realizada no interior desses espaços, uma vez que ela pode buscar tanto a emancipação humana ou, ao contrário, reproduzir os valores da classe que possui a hegemonia. Esse vocábulo, que é basilar na teoria de Gramsci, diz respeito à relação de domínio que uma classe social exerce sobre a outra, é caracterizado por dois elementos, sendo eles: força e consenso.

Quanto ao primeiro elemento, mencionado por Gramsci, refere-se à força exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. No que tange ao consenso, está intimamente relacionado com a cultura, dado que se trata de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. A hegemonia é obtida, segundo Gramsci (1982), por meio de uma luta de direções que se divergem, primeiro no campo da ética, depois no campo da política. Ou seja, é necessário primeiro conquistar as mentes para, logo após, conquistar o poder.

A escola, sendo um dos locais onde as pessoas se formam intelectualmente e culturalmente, é espaço profícuo para a construção de intelectuais orgânicos de todos os níveis, tanto aqueles que reproduzem a ideologia das classes subalternas quanto os que reproduzem a ideologia das classes dirigentes, já que ela exprime o desenvolvimento histórico e cultural real de uma dada formação social “[...] quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosa forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado”. (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Na concepção Gramsciana, uma das funções do intelectual não é impor determinada ideia pela força coercitivamente, ou a doutrinação de determinado pensamento, mas sim mediar uma tomada de consciência que passa pela reflexão e pelo autoconhecimento individual de modo a se perceber nas palavras do pensador o seu próprio valor histórico.

Nesse paradigma de escola, a atividade discente deve ser, sobremaneira, estimulada de forma a desenvolver a capacidade de pensar, de refletir, de estudar e agir nos problemas que surgem dentro do contexto social. A escola, nesse cenário, tem a tarefa de contribuir para a criação de uma nova cultura hegemônica que vá de encontro à hegemonia dominante. Para atingir esses objetivos, o estudioso sugere uma escola pública e gratuita, que sirva a todos, sem distinção, sem nenhum tipo de divisão, comum a todos, a qual chamou de escola unitária. Esse tipo de escola para Gramsci (1982)

representava a oportunidade de minimizar as diferenças sociais e aumentar o poder de emancipação do indivíduo.

E quando Gramsci (2001) utiliza o vocábulo *comum*, não o utiliza em um sentido de simples, refere-se a uma escola que ofereça a possibilidade de todos terem acesso a ela. E quanto ao vocábulo *única*, sugere a criação de uma escola não hierarquizada conforme as classes sociais mais ou menos favorecidas. Ao utilizar esse termo, o articulista sugere a criação de escolas de todos os níveis de ensino, que tratem e preparem de forma igualitária, todos os indivíduos.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Essa concepção de Gramsci sobre uma escola desinteressada tem em si a ideia de uma educação que oportunize ao discente a absorção e a assimilação do seu passado cultural, constituído historicamente, originando esse tipo de sociedade na qual o sujeito está posto hoje.

Gramsci (1991), ao discorrer sobre um modelo de escola desinteressada, fez, na verdade, uma crítica à tendência da escola de sua época preocupada em disseminar as escolas profissionais especializadas que formavam alunos já com um destino pré-determinado. E para resolver essa situação Gramsci apresentou a seguinte alternativa:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Para que essa escola unitária proposta por Gramsci (1991) pudesse se concretizar, era de grande relevância ser direcionada por um Estado ético e educador, com um currículo em consonância com a idade e o desenvolvimento intelectual e moral do discente; possuir um vasto material científico e, principalmente, ter um número maior de professores. Além disso, esse tipo de escola deveria possuir bibliotecas equipadas com material especializado e ainda salas para a realização de seminários, dormitórios e refeitórios. Depois de levar o jovem a certo grau de amadurecimento e capacidade para a produção intelectual e prática e a torná-lo mais independente para tomar iniciativas, deve fazer a inserção desse mesmo jovem nas atividades sociais e mais:

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. [...] Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas

especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas. A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. [...]. (GRAMSCI, 2001, p.36-37).

Conhecendo o modelo de escola proposto por Gramsci (2001), é possível fazer um estudo crítico-reflexivo sobre a escola que se tem na contemporaneidade e a escola desenhada por esse teórico. A seção seguinte traz justamente esses apontamentos.

A ESCOLA COMO ORGANIZADORA DA CULTURA: UM OLHAR PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Discorrer sobre como a escola organiza a cultura na contemporaneidade não é trabalho fácil. Com a expansão do capitalismo, houve a necessidade de organização e de gerência do trabalho com foco na produtividade, na redução de custos e na consolidação do regime de acumulação do capital. Isso vai direcionar e transformar a educação numa verdadeira indústria. Exemplo disso ocorre a partir da entrada da criança cada vez mais cedo no ensino fundamental. Até 2005, a criança entrava na escola com sete anos, porém, com a Lei nº 11.114², de 16 de maio de 2005, a idade diminuiu para seis anos, e isso para que a entrada seja cada vez mais cedo no mercado de trabalho.

Na verdade, a educação tem sido cotidianamente tratada como objeto que depende dos interesses do capital, e isso faz

² BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm> Acesso em: 25 abr. 2020.

emergir dois caminhos divergentes o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1995, p.32).

Para as classes populares, são oferecidos saberes básicos e elementares, primordiais apenas para a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Às elites, é disponibilizada e ofertada uma formação bem mais completa, mais ampla e abrangente, ou seja, a escola continua dualista. Se há alguns anos, tinha o intuito de produzir perfis de trabalhadores que se adequassem às várias atividades existentes no mundo do trabalho, organizando também o trabalho pedagógico, com a globalização econômica, houve muitas mudanças, principalmente, no que tange às regras de competitividade. Tal fato gerou uma transformação nos padrões de produção e comercialização.

Nesse diapasão, as empresas passaram a buscar uma produção qualitativamente eficaz e flexível, com menor custo trabalhista e de capital. Sabendo que esse novo paradigma de produção requer dos trabalhadores determinadas capacidades e habilidades, a educação tornou-se o caminho para a elaboração desse novo perfil, que exige um trabalhador com mais conhecimento, facilidade de comunicação, capaz de trabalhar em equipe, de se adaptar a situações novas, de educar-se constantemente.

Desse modo, e com o objetivo de fortalecer a política neoliberal, bem como atender às novas exigências trazidas pelo capitalismo, a legislação educacional vai, aos poucos, adaptando-se para proporcionar ao aluno uma formação que atenda às exigências de qualificação colocadas pelo mercado de trabalho, eximindo sua função social, que é o desenvolvimento de potencialidades com vistas à necessária emancipação humana. Essas mudanças vão de encontro às ideias de escola unitária defendida por Gramsci (2001).

Gramsci (1982) salienta que as atividades no mundo moderno se tornaram tão complexas e as ciências se mesclaram de tal forma

à vida, que praticamente toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas com um nível mais alto para atuarem nessas escolas.

Assim sendo, ao lado da escola unívoca e humanista defendida por Gramsci (2001), surgiu outro tipo de escola que perpetuou ainda mais as diferenças entre as classes subalternas e as classes dirigentes. Exemplo disso pode-se encontrar nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que ressaltam a importância e necessidade de oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar escolhas de trabalho dos educandos.

Não se pode, porém, negar que essa preparação básica contribuiu em alguns aspectos, uma vez que, na atualidade, é crucial o preparo dos educandos para o mundo do trabalho. Entretanto, pode-se perceber a manutenção e a perpetuação de relações sociais excludentes, porque a preparação básica para o trabalho visa muito mais a adaptar os indivíduos às novas exigências do mercado de trabalho, que propor uma reflexão crítica a respeito dos fatores condicionantes da inserção produtiva dos indivíduos.

Diante disso, é possível perceber que os trabalhadores são, o tempo todo, submetidos à lógica da competição, colocados na mesma condição que empresas, ou seja, coisificados. O capital humano³, nesse contexto, ganha destaque e ganha também o campo educacional. Assim, produzem-se “teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas dentro das quais a teoria do capital humano é uma especificidade do campo educacional” (FRIGOTTO, 2010, p.51).

³ **Capital humano** O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação de atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator Capitalismo e educação: novas conformações na passagem para o século XXI explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

E essa lógica, além de estar presente nos documentos do Banco Mundial faz-se presente em documentos produzidos por outras instituições, gerando discursos nos quais “infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social” (FRIGOTTO, 2010, p.55).

O que de fato ocorre é que a educação se tornou um tipo de investimento que tem o capital humano individual como cerne. Ela hoje tem a função de preparar e a de habilitar as pessoas para competirem cada vez mais no mercado de trabalho. Quanto mais alto for o seu grau de escolaridade, mais crescem as condições de empregabilidade do sujeito. Isso, porém, não representa garantia de emprego pelo simples fato de que, dentro do sistema capitalista, não há emprego para todos.

Nesse cenário, para atender às exigências mercadológicas, o governo, cria mecanismos para medir o desempenho do aluno como se este fosse somente um produto. E, considerada sobre esse prisma, sai do âmbito social e foca suas atenções nos âmbitos político e econômico.

Marrach (1996) traz à baila três objetivos relacionados ao discurso neoliberal em relação ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46- 48).

Sendo assim, a escola, em vez de se organizar para atender igualmente todas as classes sociais, torna-se cada vez mais o lócus da exclusão, da discriminação e da perpetuação do *Status Quo*, distanciando-se da educação humanista e da escola unitária delineada por Gramsci (2001). Ao se pensar realmente nas verdadeiras finalidades educativas da escola hoje, percebe-se que elas têm difundido cotidianamente a ideologia liberal. Pesquisa realizada por Libâneo *et al.* (2018), na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, sobre as finalidades educativas e os objetivos da escola hoje, mostra que ela tem

assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problema, mas; e os conteúdos básicos da aprendizagem-conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistema de avaliação de desempenho. (LIBÂNEO *et al.*, 2018, p.91).

Nesse formato, a escola somente exclui e perpetua o distanciamento entre as classes subalternas e as classes dirigentes. A escola, em uma visão emancipadora, principalmente, a escola pública, deve ter em seu cerne uma educação e ensino voltados para a formação humana, de forma a proporcionar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os partícipes do processo educacional. Uma educação realmente de qualidade deve ter finalidades educativas de caráter político-ideológico emancipatório, democrático e que realmente abarque toda a sociedade de forma justa. Assim,

[...] a qualidade da educação escolar define-se pelo critério democrático e de justiça social e se concretiza no interior da escola com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos, promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórico-cultural. (LIBÂNEO, *et al.*, 2018, p. 91).

Conquanto se busque uma escola com as finalidades e os objetivos mencionados acima, é de suma importância perceber que os processos educativos se desenvolvem de maneiras diversificadas, por isso mesmo devem ser estudados de maneira bastante cuidadosa e cautelosa.

Frente a essas várias maneiras, nas quais se desenvolvem os processos educativos, e frente às suas constantes ressignificações, tem-se cotidianamente presenciado uma decadência dos intelectuais realmente militantes, críticos e pesquisadores e observado o surgimento e fortalecimento de gerentes técnico-administrativos, de funcionários de partidos dos aparelhos pertencentes ao poder governamental, especialistas em reformas que exercem suas funções sempre em prol da ideologia da classe dirigente. Nesse diapasão, as classes subalternas ficam relegadas a um segundo plano.

A mesma pesquisa realizada por Libâneo *et al.* (2018), já mencionada anteriormente, mostrou que a instituição escola tem assumido um caráter de conhecimento utilitário, dado que foca na leitura e na escrita, na expressão oral, no cálculo, na solução de problemas e em outros aspectos baseados e aferidos por um sistema de avaliação de desempenho. Ou seja, em uma educação pautada em resultados quantitativos, finalidades essas “definidas explicitamente na Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) com a adesão do Ministério da Educação, e se reproduzem nas políticas educacionais estaduais.” (LIBÂNEO *et al.*, 2018, p. 91).

Todavia, não se pode desistir de tentar, não se pode deixar o legado de Gramsci a respeito do verdadeiro papel e função do intelectual orgânico junto às classes subalternas ficar apenas na base teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou, a partir dos escritos de Gramsci, mostrar o papel e as funções dos intelectuais orgânicos na sociedade, bem como a tarefa da escola no processo de organização

da cultura, com vistas a uma análise crítica voltada para a escola contemporânea.

Sobre a função dos intelectuais orgânicos desenhados por Gramsci (2001), é fato que possuem grande relevância no processo de reprodução social, dado que ocupam vários postos na sociedade. Isso lhes permite, caso tomem consciência de suas verdadeiras funções, formar uma nova moral e uma nova cultura que realmente diminua a distância entre a classe subalterna e a classe dirigente.

Atualmente se tem assistido a muitos intelectuais defendendo a lógica burguesa e isso só corrobora para reforçar um paradigma de reforma que não soluciona os problemas sociais concretos; somente os encobre. É necessário romper com esse paradigma excludente e ir adiante instigando, lutando e transformando a realidade em sua totalidade e complexidade.

Precisa-se de intelectuais que realmente se organizem e atuem na superação de processos ideológicos que oprimem e que impedem a emancipação do ser humano. A escola, nesse contexto, é de suma importância para a concretização dessas mudanças. É esse o espaço das discussões, das reflexões, das lutas e do trabalho de conscientização para o arrefecimento do sistema capitalista e, conseqüentemente, a diminuição de muitas mazelas sociais.

Sendo a escola o lócus, para as mudanças, é dentro dela e por meio dela que se pode formar intelectuais que contrariem a lógica capitalista. O intelectual professor deve, cada dia mais politizar-se e assumir posições as quais revolucionem na formação dos educandos, a fim de conscientizá-los a respeito da realidade que se tem e das possibilidades de mudá-la.

A escola contemporânea tem organizado sua cultura visando a manter o dualismo entre classe subalterna e classe dirigente. E os escritos de Gramsci alertam para pensar a respeito no sentido de buscar condições que formem sujeitos críticos, reflexivos e conscientes da realidade política, social e cultural e que, a partir disso, lutem para uma escola verdadeiramente humanista e única,

diferente dessa escola que se tem hoje, que só perpetua a discriminação e a exclusão.

É urgente uma reflexão dos intelectuais contemporâneos atuantes, principalmente, na esfera educacional que os façam notar quão importante é o papel de cada um no processo de organização de uma cultura que atenuie ou supere essa lógica implementada pelo sistema capitalista.

É de suma importância uma redefinição do intelectual orgânico, para uma redefinição da cultura para que um novo modelo de sociedade mais inclusiva e, conseqüentemente, mais justa e humana, possa emergir.

REFERÊNCIAS

ANTONIO GRAMSCI E A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPADORA. *Pedagogia ao Pé da Letra*. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/antonio-gramsci-educacao-como-emancipadora>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. *Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm> Acesso em: 25 abr. 2020.

LIBÂNEO, J.C., R.A.M.M. (org.) *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, v 1, p.89 a 131.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

HEGEMONIA E OS INTELLECTUAIS EM ANTONIO GRAMSCI

Liévrê Xiol Morais
Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

INTRODUÇÃO

Para compreender a ideologia e elaboração do pensamento intelectual de Gramsci sobre a hegemonia e suas vicissitudes políticas, faz-se necessário abordar alguns conceitos desenvolvidos por ele. O revisitar contribui para compreensão do constructo da criação de um novo bloco-histórico e de uma sociedade organizada socialmente na cultura e política concreta, formadora e emancipadora.

Gramsci (2000) analisou o contexto histórico em movimento e vinculou a contribuição dos intelectuais orgânicos das diversas camadas da sociedade dos países a fim de analisar a manutenção do poder e da hegemonia, fortalecimento da burguesia e do capitalismo individualista e “econômico-corporativista” às classes favorecidas.

Ao analisar pormenorizadamente as transformações e momentos ícones derivados do período do pós-Primeira Guerra Mundial frente à organização social e econômica do capitalismo, Gramsci pensa também nos problemas que emergiram no pós-guerra.

Nota-se que a elaboração dos pensamentos e estudos analíticos frente à política e à hegemonia versam à sua biografia política e aos entraves sofridos enquanto militante, principalmente ao lado das massas camponesas do *Mezzogiorno* e das massas operárias de Turim. Tanto que foi apontado por Palmiro Togliati (2001) como um teórico da política e, sobretudo, um político prático. Na tessitura das obras de Gramsci, observa-se o cuidado com as interpretações dos processos sociais, o esclarecimento do desnivelamento causado pelo capitalismo, o caráter das lutas de classes tanto na ótica da burguesia quanto das massas

trabalhadoras, que destacaram a possibilidade da construção hegemônica de cada qual.

Toda essa visão e interpretação da condição hegemônica e política, será melhor compreendida através de uma breve historicidade de Gramsci, que se preocupava com o proletariado e grupos desfavorecidos frente ao capitalismo.

O texto intenta compreender questões sobre a hegemonia envoltas em uma correlação de forças sociais unificadas capazes de uma formação emancipadora do indivíduo no reconhecimento de sua própria classe e na luta para uma nova formação ideológica. Para isso organiza-se em três seções específicas sobre Gramsci e seus conceitos.

GRAMSCI SITUADO NA HISTÓRIA

Antonio Gramsci nasceu em Ales, Sardenha, Itália em 1891. Filho de Francesco Gramsci e Guiseppina Marcias. Chamado pelos familiares de Nino nasceu com uma deficiência física chamada de doença de Pott, uma espécie de tuberculose óssea; esses dados são rebatidos por alguns autores que acreditam que Gramsci não nascera com a deficiência, mas adquiriu-a na infância. Neste período enfrentou intensas dificuldades financeiras, que foram agravadas com a prisão de seu pai em 1899 (OLIVEIRA; FILHO, 2015).

Nesse contexto, faz-se necessário a compreensão do *Risorgimento*¹ a fim de visualizar os momentos de dificuldades pessoais vividas por Gramsci, que era parte das classes subalternas da Itália. Existe uma série de interpretações do momento segundo a ótica de historiadores. Estas díspares interpretações remetem que

¹ Iniciado por volta de 1815, findou entorno de 1870, quando atingiu seu objetivo de unificar o território peninsular sob a bandeira de um Estado. Ver: DORNELLES, Laura de Leão. *Risorgimento e Revolução: Luigi Rossetti e os ideais de Giuseppe Mazzini no movimento farroupilha*. PUC -RS. Dissertação de Mestrado, 2010.

o momento histórico-político da Itália naquele momento estava fragilizado (OLIVEIRA; FILHO, 2015).

Na perspectiva de Manacorda (1990), para compreender o momento histórico que Gramsci estava emerso, será citado o processo de unificação da Itália que teve sua semente plantada após o Congresso de Viena (1814 – 1815) e a reformulação do mapa político europeu que fizeram com que as unidades Italianas fossem divididas em 8 unidades. A intenção pela unificação tivera líderes como Giuseppe Mazzini em 1831, que através de movimentos republicanos tentaram implantar as ideias do nacionalismo. Em 1847, através de manifestações antimonárquicas, a região Norte foi unificada em partes. Assim, o interesse da burguesia industrial do Norte, patrocinada pelo primeiro-ministro Camilo Benso di Cavour, fizeram com que o processo de unificação ganhasse maior expressão. Em 1859, ganhou apoio militar e político dos Estados vizinhos e do rei francês Napoleão III. Este, temendo a deflagração dos movimentos de tendências socialistas e republicana, retirou seu apoio à unificação. Ao Sul, Giuseppe Garibaldi liderou os “camisas vermelhas” contra as monarquias sulistas, crescendo a ideia da unificação na região sul. Como Garibaldi não concordava com as concepções fortemente industrialistas da região Norte, retirou seu apoio. Dessa maneira, os monarquistas do Norte controlaram a unificação estabelecendo o rei Vítor Emanuel II. Os interesses do Norte se sobrepuseram aos do Sul, e o norte industrializado garantiu mão de obra barata com os camponeses do Sul (MANACORDA, 1990).

Habitante da Região Sul, Gramsci teve seus estudos comprometidos e abandonados, principalmente após a prisão de seu pai², porém, de acordo com relatos, tornou-se um ávido leitor,

² Em 9 de agosto de 1898, seu pai foi preso sob a acusação de peculato, concussão e falsidade ideológica e, em 27 de outubro de 1900, foi condenado à pena mínima de 5 anos, 8 meses e 22 dias de cadeia, com a atenuante do pequeno valor, pena que seria cumprida em Gaeta. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

mesmo trabalhando em um cartório ainda na infância (MANACORDA, 1990).

De acordo com Oliveira e Filho (2015), em 1904, com a soltura de seu pai, Gramsci foi enviado para a escola ginásial municipal Santulussurgiu que ficava a 18 km de sua cidade Guilarza. Esta possuía uma condição precária de funcionamento, tanto na construção física quanto ao corpo docente com falta de professores. Com quase 18 anos, frequentou o colégio Liceu Dettori, em Cagliari; nessa época Gramsci morava com seu irmão mais velho que mantinha as despesas dos dois mesmo com poucas economias. Nesse ínterim passa a ter maior contato com um professor, Rafa Garzia, que lhe emprestava livros e o incentivava a escrever pequenos textos jornalísticos.

Gramsci acreditava que os grandes problemas sociais e econômicos da região Sul eram provenientes da onipotência da região Norte e a subordinação da região Sul. Essa concepção inicial modifica-se quando Gramsci chega a Turim e se depara com coração industrial da Itália e a classe operária (OLIVEIRA; FILHO, 2015).

Em Turim, em meados de 1911, estudou Letras e Filologia moderna devido a uma bolsa de estudos na Universidade de Turim. Ao ouvir operários na greve de 1913, decide ingressar no Partido Socialista Italiano – PSI, no mesmo ano. Conforme Manacorda (1990), nessa fase, seus entornos reflexivos começam a ampliar, principalmente ao observar que a opressão não limitava somente a sua região berçária, mas a outras também, principalmente quando se deparou com a condição de vida dos operários. Assim, vislumbrou que o grande opressor era então o capitalismo.

Em seu trabalho como jornalista fez críticas ao modelo educacional dualista, que de um lado oferecia uma educação formadora, política e dirigente para a classe dominante e de outro uma educação instrumental aos filhos dos operários, uma educação focada em nas atividades que iriam exercer nas fases posteriores de sua vida (DUARTE, 2006).

Acompanhou as greves do *biennio rosso*³ em 1919-1920 que lhe permitiu observar a força dos conselhos de fábrica como uma forma de organização da classe operária. Para Gramsci (GRAMSCI, 2004^a), os conselhos de fábrica foram compreendidos como experiências práticas de autoeducação das massas, que permitiram conectar cultura e política, de forma que os organismos operários articularam as diversas formas de organização de classe. Pensou também sobre o fracasso das ocupações das fábricas e da greve em geral, nisso Gramsci destacou “sabotagem e a resistência das organizações sindicais e do próprio partido [PSI] (GRAMSCI, 2004^a, p. 397), mas mesmo com a derrota da greve, considerou toda a prática como produtiva e educativa “já que demonstrou a união prática entre operários e camponeses” (GRAMSCI, 2004, p. 397).

Em desacordo com as ideologias do PSI, Gramsci rompeu com partido e em 1921/1922 atuou ativamente na criação do Partido Comunista da Itália (os primeiros indícios de sua formação ocorreram ainda no *Biennio rosso*). Juntamente com Amadeo Bordiga e Antonio Grazidei foi indicado como um dos representantes em um congresso na Rússia. De acordo com Manacorda (2010), esse fato lhe permitiu enxergar uma outra forma de Estado, uma nova visão de Estado proletário e de possibilidades de ensino.

No início, Gramsci almejava um partido organizado nas raízes das fábricas e para a conquista do Estado e da autogestão, estava disposto a disputar as eleições. A visão que possuía do Parlamento nessa época era bastante instrumental de acordo com os escritos de Carvalho (2012).

Ainda em 1921 e 1922, Gramsci interessou-se em caracterizar uma concepção teórica política do fascismo, tendo-o identificado por um movimento reacionário das classes subalternas da sociedade italiana. Gramsci trabalhou duramente na gestão do PCI, tanto que os anos de agitação revolucionária fez com que

³ Período conhecido como “biênio vermelho”, em razão dos processos de ocupações de fábrica pelos trabalhadores, especialmente na cidade de Turim.

adquirisse um grave esgotamento psicofísico, o suficiente para que Zinoviev, presidente Internacional Comunista recomendasse sua internação em um sanatório (na época) na periferia da cidade (CARVALHO, 2012).

Nesse local conheceu Eugenia Schucht, filha de uma família de nobres russos convertidos às ideias revolucionárias e com passagens pelo exílio. Eugenia também estava internada por esgotamento psicofísico. Em uma das visitas da irmã de Eugenia, Gramsci conheceu Giulia Schuchtz, com quem mais tarde tivera dois filhos. Não conheceu seu último filho, Giuliano devido ao tempo de exílio. Em 1924, Gramsci é preso na Itália, quando retorna para a cidade confiando que teria imunidade parlamentar, por ter sido eleito. Em 1926, lançou as atividades a serem cumpridas ao Partido Comunista da Itália expressas nas Teses de Lyon (CARVALHO, 2012).

Em 1929, fora-lhe concedido permissão para escrever, momento este que produziu os Cadernos do Cárcere. Foram trinta e três cadernos de diversos temas; organizados em Introdução à filosofia; A filosofia de Benedetto Croce; Os Intelectuais; O princípio educativo; O jornalismo; Maquiavel. Notas sobre o estado e política: Temas da cultura; Ação católica; Americanismo e Fordismo; Risorgimento. Notas sobre Itália; literatura; gramática e folclore. Desde então, e durante todo período do cárcere, dedicou-se a elaborar notas sobre a condição hegemônica da classe no poder. Assim, o tema hegemonia tornou-se central (VACCA, 2012).

Outro ponto importante abordado por Gramsci (2004) conota às notas sobre política e a superação do momento econômico-corporativo na construção do socialismo. Devido à deterioração de sua saúde, em 1934 saiu o decreto de liberdade condicional e ele deixa a prisão. Em meados de 1936, Gramsci volta a se comunicar com sua esposa e filhos através de cartas, esse contato fora perdido durante alguns anos em exílio. No dia 27 de abril de 1937, aos 46 anos, por meio de um derrame cerebral morreu pela madrugada. Suas cinzas foram transferidas para Roma em 1938 (VACCA, 2012). Isso ocorreu após ter sido por mais de dez anos prisioneiro do

fascismo, submetido a torturas psicológicas e físicas e a sofrimentos inenarráveis, em meio aos quais, todavia, não havia nunca desistido de resistir e de lutar pela liberdade e o socialismo.

Nesta seção sobre o percurso histórico de Gramsci, percebe-se que foi um político atuante e um desbravador de seus ideais, principalmente na época de militância política e enquanto dirigente do Partido Comunista, tanto na Itália quanto seu profícuo trabalho em Moscou.

HEGEMONIA: CONSTRUINDO UM NOVO BLOCO HISTÓRICO

O conceito de *bloco histórico* trata-se de um dos pontos centrais nas discussões de Marx no que tange à relação entre estrutura e superestrutura. Entre teoria e prática, entre forças materiais e ideologia, Gramsci (1978) rejeita essa posição determinista e mecanicista da relação. Não existe uma estrutura que mova de modo unilateral o mundo superestrutural das ideias, não há uma simples conexão de causa e efeito, mas um conjunto de relações e reações recíprocas, que necessitam ser analisadas perante o desenvolvimento histórico. Gramsci considera abstrata a distinção entre estrutura (as relações sociais de produção) e superestrutura (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana).

Na realidade, a estrutura entendida em si, separadamente do processo histórico, não existe: e, ainda que ela seja objetivamente identificável, trata-se de um movimento no interior da história, não de uma realidade externa à história e situada abaixo dela. Por isso, a política deve ponderar as tendências de desenvolvimento da estrutura, mas isso não significa que todas elas devam necessariamente se realizar.

A fim de compreender a categoria hegemonia em Gramsci, é importante reiterar a imersão das preocupações de Gramsci com as classes subalternas, especialmente com classe operária. Esta encontrava-se orientada em um movimento histórico de crises e dificuldades político-econômicas no pós-guerra europeu. Gramsci

estudava o momento e atuava de diversas formas na defesa e legitimação das classes operárias. Seu intuito era que através dos conselhos de fábrica e partidos ou sindicatos pudessem emancipar esse grupo e atingir a hegemonia com modificação do aparelho Estatal. As modificações seriam no âmbito político e na economia, com ideal de autogestão ou de modificações no aparato de produção. O contexto atual era da governança da burguesia industriaria e demais seguimentos pelo capitalismo, estes lideravam as estruturas políticas e socioeconômicas, utilizando o poder com diligência somente para as próprias concepções e valores.

Para a visão gramsciana, há uma nova relação entre estrutura e superestrutura perante a análise da sociedade em dado momento histórico. Seguindo esta perspectiva, acreditava que não havia superposição de um bloco sob o outro, mas sim a consonância de um vínculo orgânico e dialético cujas determinações só poderiam ser apreendidas no conjunto das relações desenvolvidas em determinado processo histórico.

Centrou sua posição teórica em um novo bloco histórico. De acordo com Gramsci (1978), a coerção era utilizada para dominar uma classe, porém esta dominação não se fazia apenas pela força, mas também por um consentimento de pessoas unidas, aliadas, ou ainda subordinadas a uma liderança moral e intelectual. Neste sentido é que se constrói a hegemonia que envolve uma correlação de forças sociais que ele denominou Bloco Histórico.

Nos dizeres de Portelli,

Gramsci qualifica tal vínculo de orgânico. Ora, esse vínculo orgânico corresponde uma organização social concreta: se considerarmos um bloco histórico, isto é, uma situação histórica global, distinguimos aí, por um lado, uma estrutura social -- as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas --e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais. (PORTELLI, 1977, p. 14).

Nesse contexto, a sociedade civil possuía um papel ímpar dentro de uma concepção ideológica da constituição das relações sociais. Nesse escopo histórico, pensava na organização de uma nova sociedade que esteja mais preparada para as novas soluções da política.

Assim emergiram as categorias “sociedade civil”, “sociedade política” ou “estado integral” escritos à época do cárcere com intuito em condicionar a situação da sociedade diante da hegemonia e cultura. Para Gramsci (1978) era necessário entender esses conceitos para atingir a hegemonia.

Segundo Gramsci (1977, p. 151):

Pode-se por enquanto fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (conjunto de organizações chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política” ou Estado, que correspondem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico.

A “sociedade civil” pôde ser explicada como organização particular ligada à iniciativa privada e que não possuía ligação direta com a esfera pública. O envolvimento entre os pares se dava através da adesão voluntária dos indivíduos com os mesmos ideais e grupos sociais e não de uma ordem instituída pelo Estado.

Gramsci (2000) destacou ainda que os intelectuais possuíam importante função na organização e elaboração da cultura em uma sociedade, capaz de construir hegemonias. As organizações tinham em sua estrutura o consenso da maioria dos seus, estas eram defendidas no intuito da luta pela hegemonia cultural e política sobre a sociedade ou ao grupo ao qual pertenciam. O consenso geralmente ocorria por meio do diálogo para se chegar ao consentimento. O grupo social deveria, portanto, utilizar de sapiência e capacidade intelectual para ser hegemônico e se fazer

portador de um projeto que atenderia a maioria, ou seja, as classes subalternas.

Gramsci (1978) parte do conceito da sociedade civil para demonstrar que a classe dominante não detém e mantém o poder apenas por ações coercitivas, mas através do consenso (hegemonia). Os intelectuais assumiram um papel ampliado nesse escopo, por ter difundido e conservado a concepção de mundo que atendia aos interesses das classes proprietárias (CHAGAS; FELISMINO, 2018).

Apropriando-se das concepções de Gramsci, observa-se que a libertação do homem faz com que ele compreenda os contornos de seu grupo social no mundo. Para se atingir tal objetivo, Gramsci acreditava em esforço e disciplina intelectual dos indivíduos, que se daria por meio da educação, a fim de exprimir uma concepção de classe, ou mais ainda, consciência da própria classe que fosse crítica e transformadora. Para isso seria necessária uma elite intelectual que acreditasse que essa organização não poderia ser realizada em âmbito individual, mas sim através de uma ação intelectual, organizada e emancipadora do coletivo possibilitada pela educação e formação política a partir dos partidos políticos (ANGELI, 2011).

A importância dos partidos políticos é que esses grupos são formados por pessoas procedentes do mesmo grupo social e econômico que lutam por interesses comuns, através da vontade coletiva. Refere-se ao partido como “a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” para se atingir o ápice hegemônico (GRAMSCI, 1978, p.6).

As referências ao partido político moderno podem ser consideradas como ponto engajador nas pontuações sobre os intelectuais, que foram distinguidos de duas formas. Inicialmente por alguns grupos sociais através de seus partidos políticos e a formação de suas próprias categorias de intelectuais orgânicos, que possibilitaram a defesa de posições ideológicas compatíveis. Em segundo lugar, em outro formato: o partido político confundia-se

com Estado, proporcionando a observação dos intelectuais orgânicos de um grupo dominante como tradicionais, com a incumbência de preparar e qualificar os seus, àqueles nascidos através das mesmas concepções com a função de preparar seus dirigentes e transformá-los em intelectuais políticos na direção de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 1932).

Há, para Gramsci, a compreensão que a classe social dominante necessita representar com afinco aos interesses tanto de seu grupo social como também dos demais, que se estabeleça uma relação de compromisso com os grupos nas quais a hegemonia será exercida. De acordo com Gramsci (1978, p.22), um aparato hegemônico seria fortalecido e mantido pela conquista de outros grupos através do consenso e formação de alianças e não pelas subordinações das classes dominantes ao grupo subordinado.

Gramsci abordou também sobre os grupos urbanos desenvolvidos no campo industrial. Principalmente no que concerne a galgarem um nível cultural e histórico-político que fossem suficientes para participarem da vida política. Considerando que não bastava somente criar uma função que sustentasse a vontade do proletariado, mas que perpassassem uma reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1978, p.7-9).

Pensando na hegemonia que era exercida pelo elemento social burguês, Gramsci (2000) pontuou que a escola era um dos principais aparelhos de reprodução da visão de mundo e responsável pela formação dos intelectuais. Podemos observar tal vertente em seus escritos

[...] a escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2000 a, p.19).

Para isso seria impreterível a renovação da escola. O autor acreditava que a escola seria um forte instrumento formador de intelectuais dentro dos diversos níveis. No Caderno 12, Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais (1932), explanou “que quanto mais o Estado tiver escolas em diversos níveis e especializações diversas, mais complexo será o mundo cultural de um determinado Estado” (GRAMSCI, 2000a, p.19).

Considera que, politicamente, para se ter forças em uma disputa hegemônica é crucial uma consciência crítica-ética dos grupos e suas ideologias. Principalmente daqueles dominados cuja cultura e interesses sempre foram permeados pelo grupo dominante. Para ampliar tal compreensão, raciocinou que o desenvolvimento político de hegemonia não se dava apenas como progresso político prático (ALVES, 2010).

De acordo com Gramsci, para contrapor a hegemonia burguesa e atender as propensões do movimento operário a fim de modificar as formas de dominação intelectual e política, havia necessidade da gênese de um novo terreno ideológico, a realização de um novo aparato hegemônico. Porém, o autor acreditava que a classe operária não chegaria a essa consciência crítica de forma espontânea. Não tornariam “independentes por si” (GRAMSCI, 2000a, p.19) e sim através de uma educação e formação suficientes a uma nova concepção de homem e de classe, referindo-se aos intelectuais. Para Gramsci, não existe organização sem intelectuais. Eles são o nexo entre a estrutura e superestrutura (GRUPPI, 1978).

A criação de um bloco ideológico que permita à classe dirigente manter seu monopólio intelectual e político trata-se de uma característica central da hegemonia. Dessa forma a classe governante não exercerá somente sua função de dirigente, mas também de dominante. Assim sendo, para haver modificação dessa estrutura aponta que as classes subalternas criem um novo bloco histórico, que conceba seu próprio aparato ideológico hegemônico. Na visão de Gramsci (1978), isso seria possível pela formação dos seus próprios intelectuais, vinculados a vida ativa do grupo e que

congregassem da mesma concepção de mundo – seus intelectuais orgânicos (PORTELLI, 1977, p.69).

Para atingir a hegemonia, seria oportuno que as classes dominadas (seja indivíduo ou organizações enquanto sindicatos ou partido político) propusessem-se através dos seus intelectuais orgânicos a superarem a luta de classes e o modo de vida capitalista, para isso, deveria ter outra condição de produção no novo bloco histórico e uma visão de mundo que fosse condizente aos interesses históricos sociais do proletariado, dos trabalhadores do campo e da cidade (MARTINS, 2011).

CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA ATRAVÉS DOS INTELECTUAIS ORGÂNICOS E DA CULTURA

Gramsci (1978) compreende que é dentro do movimento político histórico e das relações com os meios de produção que os indivíduos integrantes de sindicatos, partidos e grupos ou organizações, possuíam capacidade de realizar uma revolução de classe e consolidarem-se no âmbito político-ideológico na disputa hegemônica. Compreendeu que, dentro do movimento político e nas relações com os meios de produção, os indivíduos que faziam parte de sindicatos, partidos, grupos ou organizações possuíam capacidade para elaborar e compreender o momento histórico e assim consolidar o poder dentro da disputa hegemônica. Esse movimento era proveniente do intelecto e da função de intelectual orgânico. De acordo com seus ensaios, todo homem por ser pensante, é intelectual, porém nem todos possuem a função de intelectuais.

A provocação de Gramsci (2000), transferindo a condição de intelectuais a todos os homens, permite também um espaço para que o intelectual orgânico participe de forma consciente das questões que envolvam sua realidade concreta. Atuando criticamente nas estruturas do Estado haja vista que os intelectuais orgânicos poderiam assim ser considerados pela sua práxis enquanto intelectuais pertencentes a um grupo (SOLER, 2017).

Considerava que a continuidade histórica, por vezes era dada pelos intelectuais orgânicos que mantiveram suas bases e que não foram dizimadas pelas modificações temporais dentro das condições sociais e políticas. Em um período anterior ao cárcere, Gramsci retratou os intelectuais no contexto italiano em um ensaio titulado de “Alguns temas sobre a questão meridional”, de 1926. Nesses escritos pautou-se a analisar situações concretas e a formular pensamentos sobre a questão dos intelectuais dentro de suas situações reais (SOLER, 2017).

Para compreendermos os intelectuais à luz de Gramsci, é necessário interpretar seus textos em conjunto com seu momento histórico. A intenção de Gramsci fora compreender a derrota da região Sulista da Itália através da gênese e dinâmica da formação econômica e social dentro do contexto Europeu, bem como as contradições, fragilidades e as novas possibilidades. Como pode ser observado através desse trecho de Gramsci (2000, p.314):

A relação “nacional” é o resultado de uma combinação “original” única [...], que deve ser compreendida e concebida nesta originalidade e unicidade se se quer dominá-la e dirigi-la [...] o desenvolvimento é no sentido do internacionalismo, mas o ponto de partida é o “nacional”, e é deste ponto de partida que se deve agir.

Do ponto de vista dominante, a burguesia se desenvolveu enquanto grupo dirigente com sinuoso poder econômico. Assim sendo, os intelectuais urbanos conduziram a população para um modo de produção capitalista. Gramsci (2000a) considerava-os estandardizados e acreditava que os altos intelectuais urbanos se confundiam com estado maior-industrial.

Gramsci (2000) identificou nos advogados, engenheiros e professores os intelectuais orgânicos que pretendiam adequar a ideologia na Itália às funções da vida prática burguesa. Consideravam-nos como “prepostos” do grupo dominante articulando estrutura e superestrutura na tentativa de consolidar a hegemonia social e do governo político. Dentre os intelectuais

orgânicos da burguesia, destacavam-se os fascistas Gentile, Benito Mussolini e o liberal Croce, todos envolvidos nos processos de produção e política dominantes. Estes, encontravam-se atentos com desenvolvimento da nova estrutura econômica e a resistência de outras possíveis concepções, advindas principalmente pelo comunismo e práticas sociais, que caminhavam na contramão para consolidação da égide urbano-industrial que se formara.

Analisando o Caderno 12 de Gramsci (2000), observa-se uma relação entre os intelectuais e o mundo da produção que ocorre de forma “mediatizada”, por diversos níveis em toda camada social. Uma outra ênfase é abarcada quando se relaciona a condição dos intelectuais com a estrutura e superestrutura. Mais especificamente da superestrutura segregados em dois planos: “sociedade civil” e “sociedade política ou Estado”. Estes correspondem respectivamente à função da hegemonia que o grupo dominante exerce na sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Essas funções são organizativas e conectivas. Os intelectuais, nesse sentido, assumem a função de “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.

Referiu-se também que ao invés de atingir a hegemonia e o poder pela luta e conquista, com subordinação dos demais grupos, poderia esta ocorrer através da formação dos intelectuais dos próprios grupos sociais. Estes teriam condições próprias, intelectuais e morais, criativas e diretivas para conduzir e monopolizar a conquista hegemônica, que configuraria então como uma nova estrutura.

Gramsci (1978b) acreditava que o ser político se encontrava em movimento, como um agente transformador da sociedade. Para tanto, os intelectuais orgânicos teriam que, além de posicionarem-se enquanto intelectuais, propor meios para atuação do socialismo, participando efetivamente e fazendo com que a classe oprimida pelo capitalismo tivesse essa consciência coletiva da opressão. A ação que o intelectual orgânico deveria ter então seria buscar

destituir ideologias e conduzir a introdução de novos pensamentos emancipadores. Como uma filosofia da práxis, que representaria a superação de todas as formas de ideologia.

Outro quesito apontado no Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere (1932) é a distinção do intelectual urbano (que cresceu junto com o processo de industrialização e todas inconstâncias relacionadas a este, inclusive também estandardizados) dos intelectuais rurais (“tradicionalistas” conectados a massa social do campo ou pequeno-burgueses de cidades de centros menores). Além disso, nota-se que no campo os intelectuais (padres, advogados, professores, tabeliões, médicos) apresentavam-se numa condição de maior padrão de vida que se difere do camponês médio que possuía uma ambição para melhorar suas condições a priori. Assim, o camponês aspirava que seus filhos poderiam tornar-se intelectuais, condição que elevaria o *status quo* da família.

Através de uma releitura do mundo político-econômico e social, Gramsci (2000) também fez uma retórica sobre os intelectuais tradicionais. Na análise, locais do continente Europeu e fora dele, pontuou como se dá a função dos intelectuais dentro do seu tempo histórico e das particularidades sócio temporais. Reflete como ponto inicial a questão da escravidão, na organização do Império Romano. O nascimento e desenvolvimento do catolicismo e das organizações eclesásticas que por anos obtiveram o monopólio das atividades intelectuais e culturais com repressões e sanções aos oponentes. Após analisar esse contexto, caminhou seus pensamentos para seu país de origem, Itália. Nela emergiu a função cosmopolita de seus intelectuais como causa e efeito da desagregação da península desde a queda do Império Romano até 1870. Nos estudos sobre a França, o autor descreveu que em 1789 um novo agrupamento social surgiu politicamente na história daquele país. Estes possuíam compromissos sociais fundamentados e prontos para luta pelo domínio total da nação, subordinando as velhas classes aos compromissos do novo grupo. Na Rússia, a organização político-econômica ocorreu através dos normandos e pelos gregos bizantinos. Ressaltou também sobre os

intelectuais a partir de uma elite que chamou de enérgica e empreendedora que trouxe à Rússia a experiência histórica e cultural para o povo, sem que perdessem seu senso de pertencer (GRAMSCI, 1932).

Sobre os Estados Unidos, Gramsci pontuou que possuíam elite intelectual e, sobretudo, moral. Na Inglaterra, o novo agrupamento social nascido sobre o industrialismo moderno tinha suas raízes atacadadas no desenvolvimento corporativo econômico, porém distante do campo intelectual e político. Observa-se a classe agrária “intelectuais tradicionais” com certa supremacia político-intelectual e como estrato dirigente do novo grupo que ocupava o poder. Já a velha aristocracia fundiária e os industriários fundiram em intelectuais tradicionais e às novas classes dominantes (GRAMSCI, 1932).

A Alemanha foi sede de uma instituição e ideologia universal (Sacro Império Romano da Nação Alemã) com supremacia político-intelectual, representados pelos intelectuais tradicionais: Junkers. Estes eram dirigentes das indústrias alemãs, possuíam consciência de independência enquanto grupo social por considerarem que tinham certo poder econômico sobre a terra produtiva (GRAMSCI, 1932).

Na análise dos intelectuais da América do Sul e Central, considerou que havia dois grupos bem fundamentados: clero e a casta militar. Se aprofundar na historicidade desses locais, podia-se considerar esses dois grupos como intelectuais tradicionais. Com um complexo industrial subdesenvolvido, observava-se que a maior parte dos intelectuais veio dos campos agrários e encontravam-se intimamente ligados ao clero pelo domínio deste ao latifúndio. Analisou também as condições étnicas da população que habitava a região da América do Sul e Central, mencionando que dentre os homens brancos, havia uma quantidade significativa de indígenas (GRAMSCI, 1932).

No Japão, a formação industrial ocorreu através dos feudos com características peculiares. Os intelectuais estavam ligados a essa concepção desenvolvimentista. Já na China, com a escrita, houve a separação entre o povo e os intelectuais. Essa distância

também foi possível ser percebida na Índia com uma gama de estratos da sociedade com diversas crenças e modos de expressão. Os intelectuais então faziam parte da elite de intelectuais (GRAMSCI, 1932).

A intenção em resgatar historicamente o processo sociopolítico, econômico e cultural com a função dos intelectuais de cada região geográfica na primeira metade do século XX, não se concretizou, pois, as análises não foram totalmente findadas devido às limitações impostas pelo cárcere. Essa compreensão permite, além de mergulhar nas concepções críticas do autor, também repensar os parâmetros da sociedade e pensar no processo de transformação histórica que foi empreendida nos continentes, bem como os pontos cruciais das modificações sociais e econômicas e o impacto que tiveram na sociedade. Outra compreensão seria pensar nos intelectuais que lideraram essas mudanças e sustentaram suas posições para os demais grupos.

O autor, pensando nas condições dos intelectuais, acreditava que era preciso elaborar um projeto que fosse orgânico, sistemático e argumentado, para que houvesse espaço às atividades predominantemente intelectuais e culturais, seja de forma criativa ou divulgativa. Para tal, apontava meios como escola, academia, círculos de diferentes tipos para que essas condições fossem organizadas (GRAMSCI, 1932).

Considerava que as atividades práticas tornaram-se tão complexas e as ciências se mesclaram de tal forma à vida que as escolas foram desenvolvendo-se para os próprios dirigentes e especialistas. Assim, foi sendo criado um sistema particular de escolas de diferentes níveis para as diversas profissões. A escola deveria ser destinada a desenvolver em cada indivíduo a cultura geral, ainda que indiferenciada, junto com o poder fundamental de pensar e elaborar pensamentos completos que orientem a vida (GRAMSCI, 1932).

Sobre os intelectuais no contexto principalmente italiano, levou Gramsci a pensar um novo tipo de escola, chamada de “escola unitária”. Esta teria como intuito superar as escolas clássicas e profissionalizantes com a proposta de formar o novo

homem das classes subalternas que tivessem condições intelectuais, culturais e morais para transformar a realidade vigente e que pudessem compreender uma nova relação entre trabalho intelectual e industrial na vida social e assim a conquista hegemônica (GRAMSCI, 1932).

Portanto, a relação da hegemonia com a função crítica dos intelectuais é que estes em sua atividade política procurem superar o economicismo-corporativista por meio da divulgação e propagação de ideologias que emancipem as massas. Ou seja, é necessário instituir novos discursos, sem que haja uma intervenção material capaz de transformar a realidade por meio da tomada dos modos de produção. Nesse contexto, a hegemonia para Gramsci (1978), denota a construção de uma nova sociedade, que supere o capitalismo e os modos de produção advindas dele, e que caminhe para uma transformação global, que tenha consequências não somente para a economia, mas também nas superestruturas, o que envolve uma profunda mudança cultural da sociedade (SOLER, 2017).

Pode-se observar essas nuances através dos escritos de Gramsci, (1978, p. 29-30):

A consciência de ser parte de uma certa força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase para uma ulterior e progressiva autoconsciência, em que teoria e prática finalmente se unificam. Também a unidade da teoria e prática não é, portanto, um dado de fato mecânico, mas de um devir histórico, que tem sua fase elementar e primitiva no sentido de “distinção”, de “separação”, de independência, apenas instinto, e progride até à posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária. Eis porque é de aguardar como o desenvolvimento político de conceito de hegemonia representa um grande progresso filosófico além de político-prático, porque implica e supõe uma unidade intelectual e uma ética em conformidade com uma concepção do real que superou o senso comum e se tornou, embora entre limites ainda restritos, crítica.

Os escritos de Gramsci remetem ao pensamento de que os intelectuais não são somente pensadores, ou filósofo da metafísica.

São sujeitos críticos, formados no seio de seu grupo. Com suas próprias convicções e valores, possuem conduta ética e moral próprias. Entende-se que isso tudo se encontra em um movimento, movimento dialético histórico. Que as transformações ocorrem a partir das visões unitárias de libertação de um sistema repressivo e em repensar um novo formato, uma nova concepção estratégica que envolva mudanças nas formas de produção e da política, bem como dos processos de educação, que envolvam teoria e prática na práxis político-econômica.

De acordo com Duarte (2006), Gramsci considerava a educação como um processo organizador do operariado, que intuía construir uma nova hegemonia. E incluiu que a educação escolar necessitava expropriar as concepções arcaicas de educação. Esse novo tipo de intelectual, proposto por Gramsci, somente poderia ter uma formação que caminhasse a pensamentos emancipadores, formado pela escola unitária. Esta contribuiria tanto para o trabalho técnico-produtivo especializado quanto para formação política, que o posicione enquanto ativo nas relações sociais e vertendo a cultura transformadora.

A discussão da cultura como esfera constitutiva do ser social é recuperada por Gramsci em seu sentido coletivo e não individual. Ou seja, ele não trabalhava essa temática do ponto de vista idealista, deslocada do campo marxista, mas buscava reproblematicá-la na interface com a economia e a política (SIMIONATO, 1997).

A compreensão da historicidade do social, no pensamento gramsciano, não estava desvinculada da economia, do desvendamento das relações de produção; mas que se pudesse compreender que a luta pela emancipação política do proletariado não se esgotava no terreno econômico, pois, dadas as condições de subalternidade intelectual às quais sempre estiveram submetidas as classes trabalhadoras, tornava-se necessário o encaminhamento de um novo projeto cultural que propiciasse o desenvolvimento de uma vivência democrática independente do domínio ideológico da classe burguesa (SIMIONATO, 1997).

Vale ressaltar que Gramsci não era um culturalista, mas preocupava-se com o desenvolvimento daquilo que é denominado de cultura política, necessárias às críticas da ordem das coisas. Para ele, crítica significa cultura e cultura não significa a simples aquisição de conhecimentos, mas sim tomar partido, posicionar-se frente à história, buscar a liberdade. A cultura está relacionada, pois, com a transformação da realidade, uma vez que através da "conquista de uma consciência superior (...) cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres" (GRAMSCI, 1975, p 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises gramscianas permitiram permear seus pensamentos e momento histórico frente à realidade de um morador da região Sul da Itália, considerada menos desenvolvida que a região Norte. Pobre, deficiente físico e detentor de uma consciência sã de classe e das modificações que a Itália necessitaria passar a fim de transformar a realidade das classes subalternas, ou dominadas pelo capitalismo e atingir a hegemonia. Acreditava na formação de um novo bloco-histórico que fosse capaz de superar as condições criadas pelo capitalismo e transformar as relações de produção da época. Somente através de um novo bloco-histórico, os grupos menos favorecidos poderiam emergir realmente a outro estado social e econômico.

Raciocinou sobre os intelectuais orgânicos, que através da práxis, disseminavam, modificavam e pensavam as relações de sua classe e as necessidades dela tanto no âmbito político quanto social, para tanto, estudou os intelectuais orgânicos de diversos países e das modulações realizadas através das posições que tomavam. Para ele, toda classe poderia ter seus próprios intelectuais orgânicos os quais defenderiam suas concepções. Escreveu que as classes dominantes possuíam uma educação e formação política e filosófica suficientes para desenvolverem o intelecto na prática

dirigente. Constatou que a formação para os filhos de operários estava centrada no preparo para o trabalho braçal ou tecnicista.

Pensando em uma condição diferente para as demais classes menos favorecidas, defendeu um formato diferente de escola - “escola unitária”, que tivesse estrutura e uma logística de ensino diferente do habitual e que fosse capaz de desenvolver tanto o aparato técnico quanto científico dos indivíduos e que estes fossem equiparados intelectualmente. Acreditava que a hegemonia seria uma conquista, caso os grupos dominados, tivessem consciência da própria classe e da dominação e se libertassem para uma nova concepção de vida.

Por meio dos estudos de Gramsci, foi possível compreender a ideologia como uma realidade social e um processo hegemônico. Entender que em cada período histórico há uma classe social hegemônica, ou seja, a vontade dessa classe é que predomina sobre os interesses de toda a sociedade.

O processo hegemônico não é único e contínuo. A conquista da hegemonia pelas diferentes classes sociais pode ocorrer pela coerção ou pela ideologia. Para se ter forças em uma disputa hegemônica, é crucial uma consciência crítica-ética dos grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. *O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, 2010.

CARVALHO, Kelia Lúcio de. *Gramsci e o Biennio Rosso (1919-1920): a experiência dos conselhos de fábrica na Itália. O social em questão*. Ano XX, n.39, 2017.

CHAGAS, Thiago; FELISMINO, Sandra Cordeiro. *Conceito Gramsciano de Sociedade Civil: Usos e abusos na educação*. Anais UNICAMP, 2018.

DIAS, Edmundo Fernandes. *"Hegemonia: racionalidade que se faz história"*. In DIAS, E. et al. *O outro Gramsci*. São Paulo, Xamã, 1996.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima; FILHO, Osterne Nonato Maia. *Do Pequeno Nino ao Dialético Gramsci: Biografia de um intelectual*. XIV Encontro Cearense de História da Educação. IV ENHIME –Fortaleza CE. 17 a 19 de setembro de 2015.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. Cadernos do Cárcere, 1932.

_____. *Scrittigiovanni*. Turim, Einaudi, 1975.

_____. *Quaderni del carcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino, Einaudi, p. 151, 1977. 4 v.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Cadernos do cárcere*, v. 2 - Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Escritos políticos*. v.1: 1910-1920: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

MANACORDA, Mario Aligheiro. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: ArtesMedicas, 1990.

PALMIRO TOGLIATI. *Scritisu Gramsci*. Organizado por Guido Liguori, Roma, Runiti, p.213-214, 2001.In: GUISEPPE VACCA. *Vida e Pensamento de Antonio Gramsci*. Roma, 16 de Janeiro, 2012.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. *Psicologia em Revista*. V.23, n.2, p.- 541-561, Belo Horizonte,2017.

TRABALHO DOCENTE: CAMPO DE TENSÃO E DIALÉTICA NA INTERFACE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
Romilson Martins Siqueira

INTRODUÇÃO

Estamos diante de um fenômeno que o autor espanhol Manoel Castells (2013) chama de “espalhamento de narrativas” possibilitado pela comunicação da sociedade em rede, via internet. A partir dessa constatação chamamos a atenção para o convívio com essas múltiplas informações que circulam abertamente na cultura digital e as consequências dessa pulverização e fragmentação.

Partimos do fato que produção e consumo de informações são questões complexas na internet. As inúmeras informações que circulam se tornam uma via potencial para favorecer pessoas e grupos que delas se apropriem, mas, ao mesmo tempo, como forma de exclusão e marginalização de outras. Para o autor, há um risco latente de uma apropriação ingênua daquilo que circula e daquilo que se consome na internet, fato que redimensiona o lugar do produtor e consumidor dessas informações.

Essa questão torna-se um desafio ao passo que pensamos que nas próprias informações disseminadas nas redes estão incorporadas estratégias de convencimento a favor de um determinado tipo de procedimento intelectual. Estamos a falar da produção e reprodução de conteúdos que visam a formação de um tipo de sociedade e homem. De modo geral, as informações que circulam na internet visam difundir ideias, compartilhá-las e promover um tipo de consenso. O pano de fundo desse cenário é a vertiginosa engenharia tecnológica que alinha conectividade, interatividade, armazenamento de dados e plataformas sociais cada vez mais sofisticadas.

Na contramão desse movimento que sintetiza um processo de divisão social da informação que reafirma cada vez mais grupos ou classes no interior desse processo, faz-se necessário o contínuo esforço contrário, para isso, de crítica, principalmente, a favor de descortinar a lógica pragmática e alienadora que esses recursos apresentam.

O projeto hegemônico em curso encontra força e poder quando os meios de comunicação disseminam ideias isoladas, soltas, e atinge pessoas com pouco poder de argumentação, ideias frágeis construídas sem reflexão e não elaboradas pelo refinamento do pensamento. Assim, por exemplo, diante da multiplicidade de informações fáceis e disponíveis pelas mídias, cada um se apropria dessas mensagens conforme seu ponto de partida, sua leitura de mundo.

O esforço de discussão desse artigo se dá pela crítica aos procedimentos ideológicos que encontram aderência e ressonância em grupos de pessoas com pensamentos espontâneos e acríticos. Com base nos estudos de Castells (2013) sobre o poder da comunicação e de Gramsci sobre a teoria de hegemonia, o texto sinaliza para um tipo de pensamento contrário ao dominante, o de que a identidade de grupo, o estabelecimento de laços de defesas comuns e a concentração de posições críticas coletivas poderiam favorecer a resistência a processos de dominação de ideias.

De uma forma mais específica, analisa-se aqui as formas como essas demandas interpenetram o contexto educacional. Para essa análise crítica, toma-se aqui os estudos de Libâneo (2018) e Miranda (1997). Com o estudo de Miranda (1997), destaca-se o alerta para o fato de que estamos diante de um novo paradigma do conhecimento no qual as tecnologias têm se prestado a converter o conceito de conhecimento para informações sob a base de um conhecimento utilitário, de conhecer para finalidades que cada vez mais tem coincidido com produtividade. A discussão de Libâneo (2018) nos possibilita compreender o trabalho do professor funcionar como força contrária ao conjunto de tramas políticas que visam a concretização desse projeto dominante ou mesmo, encontrar nos fatos sócio históricos o que tem impedido os professores de realizarem esse papel.

Partindo da defesa de Castells (2013), reafirma-se a necessidade de lideranças¹ (intelectuais), vozes de conhecimento e argumentação, principalmente aquelas que favoreçam a construção de outras lógicas, encorajando e desempenhando papéis nos distintos espaços.

Assim, este trabalho denuncia que a atuação do professor tem sofrido abalos contundentes, atingido justamente por estratégias que fragilizam seu potencial de intelectual capaz aglutinar e decodificar o conteúdo das informações espalhadas e defender o conhecimento. Dessa forma, o professor tem sido atacado por narrativas construídas que geram desconfiança na formação e sua atuação.

O CONTEXTO DO TRABALHO DO PROFESSOR ENTRE INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

As informações disponíveis carregam dados, aliás, uma infinidade deles. Notícias, fatos, curiosidades, interpretações, argumentações, posicionamentos, descobertas e avanços todos são exemplos de elementos a que temos acesso e em volumes tão expressivos que para sua manutenção já não se encontram mais apenas disponíveis. O termo “facilidade” ligado a acesso – “acesso fácil” - julgamos ilusório. A ilusão se dá à medida que as pessoas encontram as informações, se convencem que estão as absorvendo, mas, na verdade, estão sendo atropeladas por elas. Há um procedimento de conversão da “informação em verdade”. A mudança pode também ser percebida na condição do indivíduo em relação à sua atividade de construção do conhecimento, questões como estudo e pesquisa que sempre significaram uma ação ativa, com despendimento de tempo e exaustão, agora encontram-se ressignificados.

¹ O que Castells (2013) atribui como função das lideranças será progressivamente substituído pelo conceito de “intelectuais” em Gramsci. Muitas vezes utilizamos de forma justaposta (liderança intelectual) com a preocupação de afastar qualquer relação com concepção ligada ao mundo empresarial, o termo liderança intelectual é utilizado por autores críticos como Alves (2010).

Vislumbrar um movimento inverso daquele em que nossos gostos foram alterados e conformados a novos padrões a partir das informações que chegam, não é uma tarefa fácil. Para empreender tal tarefa, exige-se pessoas criativas, autônomas, com suas diferenças argumentativas, criadoras. Precisam ser encorajadas, opondo-se ao movimento da recepção dos conteúdos disponíveis sem a devida análise e avaliação. O processo de seleção, classificação, aceitação e rejeição dessas informações precisa ser desenvolvido contínua e progressivamente como parte da constituição humana.

Cabe à escola trabalhar com essas informações espalhadas com a finalidade de auxiliar no processo de constituição do conhecimento, porém, esta não é uma ação lógica linear, mas sim, complexa e exigente de um processo ininterrupto de proposição, discussão e reflexão. Para Castells (2013, p.17), essas informações estão apenas à nossa disposição, espalhadas e que há um risco e uma exigência: “a espontaneidade, a falta de objetivos comuns claros e a ausência do comando de grandes lideranças que unificassem as mensagens”.

Pelos estudos de Castells (2013), o neoliberalismo redefine conhecimento para significar o conjunto de áreas que, juntamente com a tecnociência², alimenta o sucesso dos novos serviços e da nova economia num mundo globalizado. Castells (2013) elucida que as áreas da legalidade (lei), das organizações, *marketing*, *design*, *software e training*, por exemplo, têm mais correspondido às atuais exigências do mercado, portanto, o fato de “ter conhecimento” passa a equivaler ao domínio dessas áreas. Assim,

os mercados dão as boas-vindas à mudança, mas não a longo prazo. A sua procura frenética por valor (econômico) torna-os míopes. Consequentemente, o conhecimento, nos nossos dias, sofre de miopia. O sentimento de curto prazo é galopante (CASTELLS, 2013, p. 92).

² Termo próprio para relacionar o significado interdisciplinar do contexto social e tecnológico da ciência.

A análise desenvolvida por Castells (2013) indica dois pontos importantes: a) a reflexão sobre o significado de progresso dentro da sociedade atual, com um significado similar ao de mudança material, enfraquecendo o valor das instituições cujo foco está, como a educação, concentrado no progresso social, filosófico e humano; b) o outro ponto é considerar que a mudança material evocada é rápida e, por conseguinte, a mudança social, lenta. Assim, as instituições, por exemplo a escola, sofrem uma desconfiança, afinal, rapidez e imediatismo são os pedidos desse modelo e a ciência e o conhecimento demandam tempo e processos de reflexão.

Libâneo (2018) refletindo sobre a função da escola, relaciona aos professores a importância de não renunciarem ao seu real papel de desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática. Para ele, amparado nas teorias histórico-culturais³, é fundamental garantir a formação de conceitos científicos pelos estudantes. Esse é o meio para o desenvolvimento intelectual e a formação da personalidade do aluno e papel da escola ao desenvolver/organizar formas pelas quais os alunos se apropriem da experiência humana construída social e historicamente e, com isso, enriquecer seu desenvolvimento psíquico (LIBÂNEO, 2018, p. 59).

A palavra conhecimento no contexto educacional defendido por Libâneo (2018) implica situações organizadas e participativas que relacionem a formação de conceitos científicos e ao mesmo tempo, o desenvolvimento humano. Essa formação requer o incremento de procedimentos de apropriação das experiências humanas permanentemente.

Também esse foi um ponto forte da denúncia de Miranda (1997). Seus estudos mostraram o estabelecimento de um novo paradigma do conhecimento guiando os rumos das políticas educacionais na América Latina baseadas em formas desconstruídas da nossa realidade. Trata-se de um “espelhismo”

³ Libâneo (2018) sintetiza a teoria histórico-cultural, ao afirmar que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento psíquico, e esse desenvolvimento ocorre pelo processo de interiorização, implicando o caráter ativo do sujeito que aprende.

de outras realidades. À primeira vista, a impressão é que a ênfase ao conhecimento nesse novo modelo seja algo desejável para nós da educação. Porém, justamente por essa via atrativa, à ideia de desenvolvimento e modernização, a educação está sendo impulsionada a uma vinculação à produtividade.

O conhecimento, nessa lógica, confunde-se com informação “e vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de acesso às informações” (MIRANDA, 1997p. 46). Essa lógica propõe uma rejeição às noções fundantes do conhecimento, dando ao tradicional o significado de ultrapassado, imobilizado e só contemplativo.

Nesse cenário as tecnologias comunicacionais são tomadas no campo desse novo paradigma do conhecimento de uma forma também alterada. O novo é a propagação pela revolução tecnológica capaz de libertar o homem das tarefas árduas como acumular conhecimento ou do esforço teórico e intelectual. A proposta está dissolvida em um discurso de uma aprendizagem ativa, interativa, pragmática.

Assim, um novo padrão de conhecimento tem, na ação, o seu foco. O ato de “conhecer” converte-se em procedimento operativo para “saber fazer”, uma espécie de saber utilitarista. Segundo Miranda (1997), “a própria noção de conhecimento é empobrecida, ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil” (MIRANDA, 1997, p. 46).

Esse novo conhecimento é exigido também pela sociedade, pela escola e pela educação e implica um outro tipo de racionalidade: aprender praticando, aprender em serviço, aprender usando. Baseado nos estudos de Lenoir (2016), Libâneo (2013) destaca a difusão do neoliberalismo⁴ nessas práticas e em todas as esferas de atividade humana, inclusive na educação. Chama a atenção para a realidade dos

⁴ Direcionamento que se desenvolveu na segunda metade do século XX que propõe limites à intervenção do Estado, principalmente na economia e defende a absoluta liberdade do mercado.

países em vias de desenvolvimento e revela que o neoliberalismo induz essas novas práticas sociais para modificação radical do ser humano num homem novo mais adaptável aos modelos empresariais. Segundo Libâneo (2018, p. 47) “o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade os quais aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como a educação”.

Os estudos de Castells (2013), Libâneo (2018) e Miranda (1997) denunciaram a economia como a força orientadora das atuais políticas de globalização. O ciclo evolutivo historicamente evidenciado, principalmente por Castells (2015), mostrou a relação entre os usos das novas tecnologias e os processos de transformação social em que os ideais financeiros são expandidos e coordenados, mesmo à distância, na ruptura de qualquer fronteira econômica e política. Essas alterações incidem em novas formas de emprego, na forma de funcionamento do mercado e, conseqüentemente, nas formas de exploração financeira que tendem a ampliar. Tudo isso tem implicado no desenvolvimento de uma nova cultura, assim, a exigência de uma nova cultura de ensino.

Desta feita, a lógica combate o acúmulo de conhecimento, porque estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que se saiba como buscá-los, reforça-se as habilidades para essa execução de acessar a informação. Nessa tarefa a produção contínua de informações também é motivada, combina-se e produz-se dados, posicionamentos e informações de forma intensa.

Para Miranda (1997), Libâneo (2018) e Castells (2015) há uma influência da economia/mercado no direcionamento das ações, inclusive exigindo da escola uma nova forma de construção do conhecimento, mais rápida e atendendo a solicitação do mercado alterando o tipo de formação, de profissional e de saberes necessários. Essa construção impõe um ritmo acelerado e princípios de competitividade, produtividade, tendências que abalam diretamente a base da ciência.

Considerando que a base da escola está no conhecimento e na ciência, Castells (2013) mostra que progressivamente esses conceitos têm se afastado da ciência tradicional. Aponta que a ciência tecnológica e seus produtos nasceram guiados pela curiosidade e seu crescimento foi logo causando a atração da economia. Segundo o autor, esse enlace possibilitou respostas aceleradas pela tecnociência, com perdas a longo prazo do valor da ciência:

o aparelho intelectual concebido até o fim do século XIX, baseados na conservação da informação, no uso de linguagem matemática e na independência do observador tornou-se imperfeito em relação à representação atual da realidade. Esse sistema, que estimulava o pensamento crítico e ensinou como avaliar a credibilidade das fontes de conhecimento, foi implementado juntamente com um poderoso método de provas. Mas os interesses globais têm promovido ativamente o enfraquecimento, destruindo os seus tímidos impulsos para resistir à disciplina financeira do mercado (CASTTELS, 2013, p. 89).

Diante de tais alterações, Castells (2013, p. 92) conclui que há uma crise e que ela tem atingido as formas de solidariedade social e os valores culturais e imposto novas culturas, como a da liberdade. O autor destaca o papel ocupado pelo espalhamento das informações pelos meios de comunicação, a partir do qual passamos a viver em sistemas abertos e, como consequência, a todo instante lidamos com diferenças culturais e somos desafiados a integrar novos contextos.

Os argumentos do autor nos permitem compreender que o problema não está em conviver com o diferente, mas, não termos identidade, senso de pertencimento, consensos elaborados a partir de discussões coletivas com as culturas diferentes. Os novos projetos que aproximam não deveriam apenas ser absorvidos, mas, ser avaliados, analisados, adequados em meio a todo esse processo de integração. Reforçamos aqui a necessidade de intelectuais que cumpram esse papel de provocar discussões a fim da avaliação do conteúdo em circulação.

Na educação, por exemplo, é possível discutir o lugar do professor como um intelectual ou, tentar descobrir o que tem minimizado sua atuação como liderança (intelectual). Em meio a um emaranhado de informações trazidas pelos alunos, cabe ao professor encontrar em meio às tramas políticas neoliberais o cumprimento das finalidades educativas escolares, a fim de fugir do risco de, ao cumprir as ações curriculares, apreender as orientações expressas, tanto explicitamente quanto implicitamente pelas demandas pelo mercado.

Os estudos de Libâneo (2018) evidenciam novos direcionamentos no contexto educacional a partir dos quais a escola e a ação do professor têm sido guiadas por critérios de qualidade e políticas neoliberais. Estas são expressas, por exemplo, em orientações curriculares por meio das quais tais finalidades e critérios chegam às escolas e ao trabalho dos professores nas salas de aula. Ao levar o resultado da sua pesquisa teórica para uma verificação empírica, Libâneo (2018) verifica em oito escolas da rede pública de Goiás por meio de observações de salas de aula e entrevistas a professores, diretores, coordenadores pedagógicos o impacto dessas políticas nas políticas educacionais. Obteve dados da subordinação das políticas educacionais a orientações dos organismos multilaterais (BANCO MUNDIAL, UNESCO, SEDUC-GO).

Essa pesquisa revelou o contexto de fragilização do trabalho do professor, a que atribuímos enfraquecer seu papel, principalmente por esses resultados associarem o que aqui tentamos evidenciar: que a posição de liderança intelectual do professor está abalada. O atual cenário evidenciado é da sua má formação, do trabalho com um currículo instrumental ou de resultados imediatos, da atuação com objetivos previamente estabelecidos iguais para todas as escolas e alunos, subordinação a resultados e metas, baixa remuneração e atribuição do fracasso escolar ao professor ou sua metodologia. Sobressai-se ainda as políticas de direcionamento na lógica da produtividade e competição individualista como a bonificação o que segundo

Libâneo (2018, p. 73), minimiza seu potencial de criação, autonomia e inovação na sala de aula.

Sobre esse ponto a pesquisa do autor nos mostrou que dos professores está sendo cobrada a perspectiva economicista, de formação para o mundo produtivo. E conclama que o Estado lhe assegure as condições de professores bem formados. Esses conseguiriam desenvolver um ensino na perspectiva da formação cultural e científica e do desenvolvimento pleno dos indivíduos.

INTERFACES HEGEMÔNICAS DO TRABALHO DO PROFESSOR COMO INTELLECTUAL

Segundo Barbosa (2013), os estudos de Gramsci nos fazem compreender que as pessoas, os grupos sociais com suas diferenças de pensamento (contradições), por isso heterogêneo, desenvolvem visões de mundo que expressam princípios hegemônicos da classe dominante. Gruppi (1978) elucida que os canais para disseminação dessas ideias comuns dominantes são tantos e diferentes, porém, todas com o fim do exercício do controle:

vendo assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas, operária e camponesa, por vários canais, através dos quais a classe dominante constrói a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia (GRUPPI, 1978, p. 68).

O conceito de hegemonia em Gramsci diz respeito aos mecanismos empregados pelas classes dominantes para que seus interesses sejam validados. Na direção da manutenção do seu poder, a classe dominante faz menos uso da coerção do que do convencimento. Essa questão tem evidência em Maquiavel, a política e o Estado Moderno, quando Gramsci (1978) teoriza que na concretização da dominação hegemônica “o recurso às armas e à coerção é pura hipótese de método e a única possibilidade concreta é o compromisso já que a força pode ser empregada contra os

inimigos, não contra uma parte de si mesmo que se quer assimilar rapidamente e do qual se requer o entusiasmo e a boa vontade (GRAMSCI, 1978b, p. 33, *apud* ALVES, 2010, p. 78). Assim, tendo como principal instrumento de manutenção do poder a persuasão, os interesses dominantes se consolidam, retirando toda a chance das classes subalternas contraporem às suas ideias (interesses), principalmente pelo fato de abrangerem grupos heterogêneos, pessoas com diferentes pensamento e cultura, ademais, por sempre alcançar justamente os gostos delas.

Nesse sentido, compreendemos que qualquer movimento contrário que se pretenda instaurar deve evitar contextos de ações isoladas, posicionamentos sem argumentação e adesão ao senso comum. Aliás, os estudos de Gramsci sempre remetem ao contexto de unidade. O autor mesmo defende a relação teoria e prática:

o trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria uma mera ação própria de “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência afetiva (GRAMSCI, 2010, p. 206).

Porém, a condição de que a classe dominada, a que Gramsci (2001) chama de subalterna, alcance autonomia e faça valer seus posicionamentos não acontece de forma linear. Para ele, a classe operária não alcança a consciência crítica com suas próprias forças, por falta de uma organização, esse grupo, por si só não conseguiria sair da condição em que se encontra, ou mesmo enxergar que se encontra numa posição de dominação. Defende ainda que essa organização possa acontecer, porém, deve partir de fora dela. A esse grupo Gramsci (2001) chamou de intelectuais. A relação entre eles e o mundo da produção não é direta.

Os intelectuais funcionam como funcionários da superestrutura fazendo a mediação desse tecido social com o mundo da produção. Segundo Gramsci (2001, p. 21), “os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante (superestrutura) para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”. Essa função é descrita como necessária de utilizar do consenso espontâneo dado pela população, e sempre tentando alcançar maior parcela dela. A grande massa teria mais facilidade de ser atingida pelos intelectuais quanto mais esses tivessem prestígio, ou seja, mais atraída à confiança dos grupos.

Baseado em Gramsci (2001), o grupo social nasce numa função essencial no mundo da produção econômica. Neles são criados os intelectuais que já nascem sendo conscientizados da sua função econômica, social e política. Essa condição “é inerente a todos os homens, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 18). A distinção (as características próprias) de um intelectual não está nas suas atividades intelectuais, mas, no sistema de relações no qual se encontram.

Devido ao processo histórico de cada grupo social, há diversas categorias de intelectuais. Por exemplo, um intelectual nascido no grupo social dos empresários tem sobressaída a capacidade dirigente e técnica, “um organizador da massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Esse intelectual deve expandir a própria classe, para isso, escolhe bem os seus prepostos (empregados especializados), afinal, eles geram novas classes sem perder os aspectos similares daquela que a originou. Essas novas classes criadas, cada uma, têm função que dê suporte àquela que a gerou.

Assim, compreende-se em Gramsci (2001) que a liderança e o prestígio são as potentes formas de convencimento e de alcance da adesão das grandes massas, maior que pelo uso das armas/coerção e que potencializaria a aglutinação de indivíduos em torno de um

projeto hegemônico, aqui nos interessa afirmar, em todos os interesses que se queira atingir.

Portanto, para surgir a hegemonia das classes subalternas, estas teriam que elaborar uma nova concepção de mundo que critique o senso comum. Aqui temos em Gramsci (2001) que a crítica solta e isolada aos fatos não bastaria. A sua teoria de hegemonia evidencia justamente a necessidade de unidade que formulasse concepções diferentes das naturalmente impostas pelas intenções dominantes. Justamente nesse ponto, estaria a observância das imposições e a formulação de outras visões. Segundo ele, o senso comum deveria ser depurado e elevado a uma visão crítica do mundo. Nessa direção, os intelectuais formariam um grupo entre a classe dominante e os subalternos, não pertencente à classe dominada, porém, que tivesse interesse na sua organização, no seu fortalecimento.

Nessa ação, Gramsci (2001) enxergava que os mesmos aparelhos ideológicos utilizados pela classe dominante para exercer sua hegemonia poderiam ser utilizados para a formação da consciência crítica das classes subalternas. Ou seja, nas atuais sociedades capitalistas, os aparelhos ideológicos, como a escola e os meios de comunicação, por exemplo, poderiam tanto difundir a ideologia da classe burguesa como também poderiam permitir a circulação de ideias alternativas das classes trabalhadoras.

A defesa teórica de Gramsci aqui discutida expressa uma estratégia de contraposição e oportunidade de libertação das classes minimizadas. O professor como intelectual é compreendido a partir da perspectiva de criação de uma nova força capaz de disputar o aparato hegemônico com uma direção ideológica e mesmo política própria em favor de uma emancipação social. Esse seria o caminho para a formação do seu próprio grupo de intelectuais com uma concepção do grupo originário considerando a vida prática, porém, fortalecendo a função histórica desse grupo:

de acordo com Laclau e Mouffe (2004, p. 100-102), a concepção de hegemonia de Gramsci representou um verdadeiro divisor de águas

no pensamento marxista, na medida em que amplia o terreno atribuído à recomposição política e à hegemonia para além da aliança de classes, afirmando a necessidade de uma liderança intelectual e moral que permita aos grupos sociais se distanciarem de uma postura corporativista e se unirem aos interesses de outros grupos. Essa liderança intelectual e moral pressupõe o compartilhamento de ideias e valores por vários grupos sociais e é a base da formação de uma vontade coletiva que, através da ideologia, passa a ser o cimento orgânico unificador do bloco histórico (ALVES, 2010, p.85).

A liderança intelectual como visto é tomada por Gramsci como oportunidade de os indivíduos agirem diante das ideologias dominantes. Seriam somente por meio de movimentos no coletivo, com as classes subalternas contrapondo ao que está posto como suas respostas que poderiam opor mesmo diante de tantos canais informacionais que os atinge. A sala de aula seria um exemplo de grupo que poderia unificar um discurso em torno de um projeto, de uma intenção ou de contrapor a algo (BARBOSA, 2013).

Para Libâneo (2018), a formação para o atual mercado é uma forma da educação formar trabalhadores para suas necessidades imediatas:

ao ser controlada pelo mercado, a educação pública passa a ser direcionada para objetivar melhorar seus índices de desempenho e reduz o papel do professor à transmissão de conteúdo das apostilas dos sistemas de ensino e dos pacotes pedagógicos e materiais didáticos, testes são impostos a níveis regionais, estaduais e nacionais. Os professores têm sua profissão esvaziada à medida que perdem sua autonomia (LIBÂNEO, 2018, p. 58, apud SILVA, 2014).

Tomamos por emblema o trabalho do professor quando este não exerce sua autonomia no exercício da função e, muitas vezes, descredita no seu potencial de elaborar uma boa aula ou uma avaliação, cedendo seu espaço a modelos que chegam prontos e convencidos de que são melhores que o seu. Justamente em decisões convidativas como essas, encontramos um professor

passivo, com uma atuação contraditória, desvinculada do objetivo da educação, das finalidades e das práticas educativas. Também, ao utilizar as tecnologias apenas como instrumentais não atentando ao seu poder comunicacional, ao conteúdo das mensagens, estamos diante de contextos vulneráveis aos predominantes.

Da mesma forma, Duarte (2007) sinaliza que o trabalho do professor, particularmente direcionamento para a prática, fragiliza o centro do ensino, a ciência e o conhecimento. Seus estudos nos permitem apreender essa discussão com o pensamento sobre os reflexos da atuação do professor e do resultado do seu trabalho na vida do estudante. Diante disso conclama a exigência da mudança de postura do professor em vias à regulação do mercado na sociedade capitalista. Duarte (2007) defende que a educação do trabalhador deve ser para proporcionar a emancipação. Nesse ponto ressalta que a educação para o trabalhador está sendo ao contrário, visando torná-lo dócil, com um comportamento de não resistência às demandas do capital.

Essa questão esteve evidente no percurso desse texto na defesa da atuação do professor para a formação crítica dos estudantes. O que se coloca, nesse sentido, é o processo educativo como forma de superação do senso comum, ou seja, da visão desarticulada, limitada e isolada da realidade. Entende-se que estudar a realidade atual baseada nas categorias gramscianas como o faz Libâneo (2018) e Duarte (2007), pode proporcionar a compreensão do papel da educação na organização da cultura de grupos, de coletivos mais fortes e argumentativos, assim, na construção de um novo paradigma de hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível evidenciar a problemática da convivência com informações espalhadas pelos meios de comunicação de massa e a aceitação do seu conteúdo de forma não crítica. Evidenciou-se o papel do professor como uma importante liderança intelectual ao possibilitar espaços para diálogos e debates

a fim de fazer emergir a consciência do conteúdo comunicacional das informações antes da adesão ingênua a elas.

O contexto contemporâneo em que as informações circulam em volume, velocidade e no formato aberto facilita o acesso a elas em diferentes meios. Analisamos que as apropriações aleatórias são conformadas naturalmente com a condição de partida do consumidor, nas diferentes condições culturais e sociais, não sendo possível confirmar que o processo tenha como consequência o aumento de conhecimento.

Percebeu-se um potente projeto hegemônico que se utiliza dessas informações para adesão voluntária e convencimento. Percebemos a importância da educação, escola por meio do trabalho do professor como intelectual capaz de desenvolver uma formação crítica para o convívio com a cultura digital. Porém, também encontramos a educação em crise justamente com esses papéis da escola e do professor fragilizados e afastados dos seus compromissos humanos fundamentais.

Com Libâneo (2018) foi possível perceber a fragilização da função do magistério e sua substituição por programas e projetos de cunho econômico ofertando ao aluno um resultado mais rápido e de retorno econômico do que seria sua formação social, humana e autônoma. Justamente nesse ponto foi possível evidenciar o enfraquecimento da atuação do professor a não efetivação do seu trabalho e reduzindo a formação humana dos alunos em uma formação mais conteudista.

Essa questão foi ampliada a partir das denúncias de Miranda (1997) da alteração contemporânea sobre o sentido do conhecimento, ao que ela chama de estabelecimento de um novo paradigma do conhecimento, com forte vínculo à ideia de produtividade. O conhecimento nessa direção está sendo convertido em informação e sua base se assenta no pragmatismo, na atividade, o que tem dado uma relação com precisar ser útil, um utilitarismo sendo introjetado. A partir dessa discussão de Miranda (1997), podemos enxergar as propostas educacionais guiadas por iniciativas no formato pragmático: aprender para quê? A finalidade

a que se destina esse tipo de conhecimento encontra ressonância na resposta coincidente com a lógica imposta pelo mercado.

Com os estudos das teorias de Gramsci, foi possível compreender que tais problemáticas apontam para tramas hegemônicas em condições de dominação impostas por cenários que se concretizam via fragilização da liderança intelectual do professor no exercício de sua função.

Na compreensão desenvolvida sobre o conceito de hegemonia, dentre tantas configurações sociais possíveis, encontramos espaço fértil na escola para o estabelecimento de contextos hegemônicos com possibilidade em duas direções: de afirmação do *status quo* de um tipo de disseminação de uma cultura que atenda aos interesses dominantes, ou na contradição, a fim de criar uma concepção de mundo que crítica ao senso comum, a afirmação da consciência, da formação científica e da liberdade de pensamento. Parafraseando Miranda (1997), seria um novo paradigma de hegemonia. Nesse outro sentido, destaca-se a importância de lideranças intelectuais que pudessem ser assumidas por profissionais com esse entendimento e nessa direção.

O movimento contra-hegemônico defendido nesse trabalho avança para a atuação do professor comprometido com a educação, com a escola e com a sociedade. Um papel de liderança crítica que tome a realidade social do ponto de vista de sua contradição e transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (80), 71-96, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>.
BARBOSA, Alexandre. *A comunicação do MST: uma ação política contra-hegemônica*. São Paulo, 2013. Tese de Doutorado Universidade de São Paulo.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo; CARAÇA, João. *A crise e seus efeitos*. As culturas econômicas da mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

DUARTE, Aldimar Jacinto. Contribuições de Antônio Gramsci para a Formação do Trabalhador. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 99-110, mar. 2007. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/78>>. Acesso em: 12 fev. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v9i1.78>.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 b.

GRUPPI, L. *Conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

MIRANDA, M. G. *Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Cadernos de Pesquisas, n. 100, pg. 37- 48, mar. 1997.

SILVA, S.P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

Julciane Inês Anzilago
Aldimar Jacinto Duarte

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação brasileira é pautada pelos organismos internacionais que delimitam o processo de educação como elemento importante na formação dos seres humanos como mão de obra a serviço do mercado, ou seja, a formação do trabalhador e da trabalhadora tem em vista a geração de lucro para o capital (FRIGOTTO, 1995).

Os processos educativos e formativos vão especializar a força de trabalho do(a) trabalhador(a) a fim de desenvolver determinado trabalho com uma suposta competência para atender às demandas do mercado. Entretanto, é uma formação limitada, longe de perceber a realidade em que vivem como sujeitos e enquanto classe, ou seja, sua formação se restringe às demandas técnicas do mercado.

Frigotto (1995) alerta para a dimensão de disputa hegemônica no campo da educação a partir das classes, considerando como necessário perceber as ações do capitalismo na sua fase neoliberal.

Propomos neste artigo fazer uma breve abordagem sobre a constituição histórica do neoliberalismo, o papel da educação no Brasil e os processos de disputa e de proposição da educação para a classe trabalhadora, além de discutir o papel dos professores e dos alunos em meio a esta disputa.

Não pretendemos aqui esgotar o assunto, haja vista que muito já se tem discorrido sobre ele e que ainda há muito a se discutir. No entanto, é pretendido apenas refletir sobre a relação existente entre o aprofundamento das ações neoliberais em relação à educação e a

forma com a classe trabalhadora se percebe quanto classe nesse embate hegemônico.

O PRINCÍPIO FORMATIVO DA SOCIEDADE NEOLIBERAL

O Pensamento neoliberal nasce no século XX de teorias que se contrapõem ao modelo de Bem-Estar Social e do liberalismo democrático, nos quais o Estado exercia um papel importante frente às questões sociais, aos direitos dos trabalhadores(as) e à justiça social. Tal modelo pressupunha a obrigação do Estado em proporcionar um padrão mínimo de qualidade de vida para a população no intuito de regular as crises do próprio sistema capitalista, evitando o colapso do sistema e as ameaças do avanço das ideias comunistas na Europa. Perry Anderson (1995, p. 1), ao analisar as origens do neoliberalismo, explica de forma clara e didática:

Começamos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.

O modelo de sociedade de bem-estar requer um Estado forte no sentido de proporcionar direitos básicos aos cidadãos, tais como: saúde, educação, saneamento básico, entre outros, isso significa arrecadar mais impostos para suprir estes serviços e regular, a partir de um princípio de sociedade planificada, os campos de ação do mercado. Para se contrapor a esta concepção de Estado, surge o neoliberalismo tendo o seu foco no mercado, o qual visa reduzir o Estado e proporcionar o aumento da iniciativa privada, tanto em termos quantitativos como qualitativos. Tal pensamento se constituiu na conhecida Escola Austríaca de

Economia, pautado pelos economistas conservadores Ludwig Von Mises (1881-1973) e Friedrich Hayek (1899-1992).

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo se fundamenta nos princípios básicos do liberalismo econômico de Adam Smith (1723- 1790), para o qual, a liberdade econômica e autorregulação deve se desenvolver sem a intromissão do Estado, contrapondo-se assim à concepção de Rousseau (1712-1778), segundo o qual o Estado tinha o dever de submeter a vontade individual à vontade geral. Em outras palavras, um indivíduo é livre, mesmo quando submetido a uma autoridade política, porque obedece a leis às quais ele próprio deu seu consentimento.

Entretanto, Marx (1818-1883) considera que o Estado é um aparelho repressor da burguesia que tem papel fundamental junto com essa classe de representar os seus interesses, usando os instrumentos de regulação para manter a dominação, por meio do sistema jurídico e dos aparatos militar e policial. Nesta perspectiva, o Estado se constitui dentro das estruturas do modelo de produção capitalista da sociedade, pautado em função do capital.

Podemos considerar que é inerente ao modelo neoliberal de capitalismo uma concepção de formação dos agentes sociais a partir da perspectiva de que o mercado é a lógica que orienta todas as relações sociais. Se entre a segunda metade do século XVIII até meados do século XX um dos papéis centrais da educação era a *formação* dos sujeitos para a civilidade, para o bem-estar individual e da sociedade, a partir do ideário neoliberal o que se objetivou foi o enfraquecimento do público como forma de legitimação do privado.

Nesse sentido a ideia de *formação* dos sujeitos enquanto agentes participativos vão cedendo cada vez mais lugar para a ideia de que governar se constitui como função específica para governantes acima do povo orientados pela demanda do mercado. No entanto, esse processo de exclusão da população nos momentos de decisões, de participação política se cristaliza e o conceito de cidadania ganha um novo significado. Como defende Druker (1996), a cidadania política não pode mais funcionar e no lugar do

direito à alimentação, moradia, educação e saúde ganha lugar as ações de caridade e o assistencialismo.

As necessidades sociais irão crescer em duas áreas. Em primeiro lugar, elas irão crescer naquilo que tradicionalmente tem sido considerado *caridade*: ajudar os pobres, os incapacitados, as vítimas, os desamparados, e elas vão crescer, ainda mais rápido, com respeito a serviços que visam *mudar*, a comunidade e *mudar* as pessoas (p. 127).

Assim, o novo objetivo *da* educação como estratégia de formação das pessoas não se configura como elemento propulsor de cidadania em sua concepção clássica, de participação efetiva dos cidadãos na vida da *polis*. Pelo contrário, caracteriza-se pelo reforço das estruturas empresariais, dos grandes conglomerados transnacionais, colocando-se acima da participação efetiva do povo no desenvolvimento da vida social.

O paradigma neoliberal de *formação* está bem expresso nas determinações do Banco Mundial relativas à educação para a América Latina e especificamente no Brasil na década de 1990¹. Para essa organização, o modelo de *formação* deve estar voltado basicamente para o fornecimento de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Não se fala em educação como forma de socializar os indivíduos em seus aspectos de desenvolvimento moral, humano, civilizacional, político; de reforçar as culturas local e nacional, o desenvolvimento sociocultural das comunidades em sua diversidade. O que está em questão é como a educação básica e superior poderão se colocar a serviço da preparação de indivíduos para atender às novas demandas produtivas, de adaptação à nova lógica de mercado e de produção.

¹ Sobre as políticas do Banco Mundial para América Latina e Brasil, sugerimos as seguintes leituras: TOMASI, Livia de; WARD, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org). Banco Mundial e as políticas educacionais, São Paulo: Editora Cortez, 1998. HADDAD, Sérgio (org). Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

O que se pode considerar como elemento novo nesse processo é basicamente o próprio estágio produtivo e tecnológico da humanidade da sociedade do tempo presente, que é caracterizado pelo avanço das tecnologias da informação, por grande variedade de recursos tecnológicos, perpassando pela microeletrônica, robótica, e meios ágeis de comunicação e informação, constituindo o que Castells (1996), Virílio (1993) e Sfez (1994), dentre outros, consideram como sociedade da informação. A partir da década de 1980, os sistemas educacionais passaram a ter como demanda *formar* indivíduos com capacidades cognitivas, que não se limitassem à função mecânica frente aos novos equipamentos, de forma passiva, mas, que soubessem interagir com a renovação dos recursos tecnológicos, sem, no entanto, ter uma perspectiva crítica frente à própria realidade do mundo do trabalho em seu processo de perda de direitos, de exploração e de precarização do trabalho. .

Como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (1994, p.12):

[...] a cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vista a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também atualizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Mas não é apenas o processo educativo que passa a ter um caráter basicamente técnico nesse modelo de capitalismo neoliberal. Questões sociais e políticas como um todo passam por um processo de tecnificação. Emprega-se então um discurso de eficácia/eficiência para medir, aferir tecnicamente as diversas instituições, tanto do setor público como privado. Tudo se reduz a uma condição de melhor gestão e de reformas que visam enquadrar

os vários setores da sociedade na demanda neoliberal. Em especial, nas décadas de 1980 e 1990, mas que se faz presente até os dias hoje de forma contundente nos discursos e práticas da organização escolar, seja na educação básica como na educação superior.

A chamada Gestão da Qualidade Total (CQT em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se conterà em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. (*idem*, p.20).

Nestes tempos em que o pensamento neoliberal se constitui como hegemônico na educação, os pressupostos educacionais estão voltados para o fortalecimento dos setores privados. Para Frigotto (1995, p.40):

[...] embora a relação entre o processo econômico-social e a educação já estivesse presente na escola clássica (Adam Smith e Stuart Mill), a construção de um *corpus* teórico dentro de um campo disciplinar – Economia da Educação – que define a educação como fator de produção, se explica somente no contexto das teorias do desenvolvimento, mas especificamente na teoria da modernização, após a Segunda Guerra Mundial.

O liberalismo clássico e o iluminismo, que se constituem como os dois elementos fundamentais do projeto de modernidade burguesa, tinham em suas perspectivas educacionais a crença na razão como motor do progresso, da libertação humana, da felicidade e do bem-estar da civilização. O pensamento neoliberal construiu uma concepção de homem e de sociedade que nega os princípios clássicos do liberalismo “democrático”.

A estratégia básica do neoliberalismo é a de deslegitimar o papel social do Estado e da participação efetiva dos cidadãos nos destinos da nação como mecanismo de efetivação do poder dos

grandes conglomerados internacionais e dos países capitalistas centrais. O Estado-nação, na forma que foi concebido e construído desde o início da sociedade moderna, passou a ser considerado como obstáculo para implementação das ações mercadológicas transnacionais, da livre concorrência. A estratégia neoliberal foi de transformar o Estado-nação em mero território sem autonomia para tomar suas decisões, tanto no campo político-econômico como sociocultural, o qual deveria ceder lugar às novas determinações externas e de mercado. Para os ideólogos neoliberais, se a sociedade é um grande mercado livre, competitivo, não cabe mais políticas protecionistas implementadas pelos governos nacionais.

Nesse sentido, a educação, ou a *formação*, passa a cumprir o papel fundamental de implementação de um modelo de sociedade idealizado pelos neoliberais para servir à demanda do mercado. Para Frigotto, (1994, p.26):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Nesse caso, a educação não tem por objetivo a *formação* de sujeitos para contribuir no processo de construção da autonomia da emancipação e da soberania nacional, real ou almejada, como povo/nação livre. Nos tempos de sociedade neoliberal, o caráter educacional modifica-se mais uma vez para atender às demandas capitalistas de exploração e de dominação.

O Estado na perspectiva neoliberal se coloca de forma mais clara e instrumental junto aos interesses privados da classe dominante. O Estado não passa de mero instrumento de otimização dos lucros de grandes grupos econômicos com fim em si mesmo, em detrimento do interesse público e do bem comum. Alguns indivíduos, organizados em corporações, nacionais ou transnacionais, colocam-se acima do Estado e do bem público,

usando-o a seu favor. Questões como justiça, igualdade, trabalho e liberdade são substituídas por termos como caridade, empreendedorismo, livre iniciativa que vai alienando adolescentes, jovens e adultos, que passam a aceitar um modelo educacional distante de sua realidade sociocultural e econômica.

Mas, há que se considerar, por outro lado, que as políticas adotadas pelo modelo neoliberal e, por conseguinte, de exclusão social enfrenta reações de diversos setores sociais que historicamente vem construindo um processo contínuo de resistência e de disputa hegemônica. Assim, esse modelo de capitalismo neoliberal não se constitui como ponto final do desenvolvimento do ser humano em sociedade, a sua última etapa evolutiva. Modelos alternativos caminham paralelamente e conflituosamente ao modelo hegemônico de sociedade, e não se esgotam as possibilidades as alternativas, pois, ao contrário do que alguns ideólogos burgueses afirmam, a história ou as ciências sociais não chegaram ao fim.

EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Entre fins da década de 1980 e início da década de 1990, perdurando até dos dias de hoje, o capitalismo neoliberal se apropria do alcance das novas tecnologias da informação para ampliar seus negócios. É a fase do desenvolvimento do sistema capitalista globalizado. A globalização se utiliza das tecnologias da comunicação e informações, encurta distância para o comércio, invade fronteiras e territórios, desrespeita modos de vida, culturas e interferem em governos. Enfim, estamos conectados ao mundo em todos os aspectos econômicos, culturais, políticos, religiosos, ambientais. A orientação política desse período é fundamentalmente aquela definida pelos organismos internacionais, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento para Relações e Fundo Monetário Internacional

(BM, OMC, BIRD, FMI), que defendem a necessidade de se acabar com qualquer tipo de fronteira ou barreira ao livre desenvolvimento do mercado.

As consequências deste modelo de sociedade capitalista neoliberal globalizada é o processo de globalização também da miséria social, das desigualdades, da violência, da concentração da riqueza, do controle do Estado, da flexibilização dos direitos trabalhistas. Nesta perspectiva, o que importa e norteia a sociedade é a livre competição, tanto dos mercados como dos indivíduos. Nesse processo, os centros de decisões fazem questão de deixar claro o caminho a ser percorrido pelas diversas nações: privatizações de empresas públicas, despolitização da sociedade, reformas jurídicas e administrativas e principalmente dos direitos conquistados a partir da constituição de 1988.

Ao contrário dos países centrais, propugnadores do avanço da sociedade global, os países periféricos ou em desenvolvimento integraram esse cenário como agentes subalternos. Enquanto os países centrais são geradores e distribuidores de tecnologias e de produtos de ponta, os países periféricos têm a função de fornecer mão de obra especializada para operar essa tecnologia e se constituir em consumidores dos produtos produzidos por esses países. O crescimento da miséria social, das desigualdades sociais e da violência foi o resultado esperado da concentração acelerada e crescente das riquezas. Para Druker (1993, p. 127), esse processo de exclusão era justificável, tendo em vista que

em períodos de transição, sempre cresce o número de pessoas necessitadas. Há as grandes massas de refugiados em todo o mundo, vítimas de guerras, sublevações sociais, de perseguições raciais, étnicas, políticas e religiosas, de governos incompetentes, ou cruéis. Mesmo nas sociedades mais acomodadas e estáveis, as pessoas serão deixadas para trás na passagem para o trabalho do conhecimento. São necessárias uma ou duas gerações para que uma sociedade e suas população se habituem com as mudanças radicais na composição da força de trabalho e nas demandas por aptidões e conhecimento.

O governo brasileiro, a partir década de 1990, implementou uma reforma de Estado dentro do conjunto de ideologias defendidas pelos organismos internacionais daquele período. O ministro Bresser Pereira, titular da pasta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, propôs, a partir do referencial teórico de Peter Drucker sobre os modernos métodos gerenciais e de reengenharia empresarial, a instalação de uma administração gerencial que, segundo ele, teria como objetivo superar as limitações da administração pública burocrática. Considerava que o desafio histórico que o país tinha de enfrentar era o de articular um novo modelo de desenvolvimento, no qual o Estado teria o papel *regulador* no quadro de uma economia de mercado, bem como, nos serviços básicos que prestava e nas políticas de cunho social que precisava implementar.

As reformas ocorridas no Estado brasileiro na década de 1990 tiveram incidência direta na organização da educação escolar. Os movimentos sociais e populares de defesa da educação foram desconsiderados e cunhou-se uma outra lógica educacional, uma nova etapa de desqualificação da educação Básica. O objetivo da educação não se configuraria como elemento propulsor de cidadania em sua concepção clássica, de participação efetiva dos cidadãos na vida da cidade, mas de preparação para o mercado de trabalho.

A sociedade neoliberal não tem em seu arcabouço ideológico a ampliação da participação popular, seja nos bens materiais ou nos bens simbólicos produzidos pela sociedade moderna. Na verdade, confirma o caminho inverso, qual seja: o da exclusão da maioria da população desses bens. O que está em questão é como a educação básica poderá estar a serviço da preparação de indivíduos que atendam às novas demandas do mercado, inclusive por meio do desemprego. Não se trata, portanto, de incluir a população nos benefícios materiais e simbólicos produzidos pelo mundo global, mas de evitar que parte dela não se constitua numa classe perigosa em um mundo

de desemprego e de precarização do trabalho. Nesse sentido, a educação, ou a *formação*, irá cumprir papel fundamental de implementação do modelo de sociedade idealizado pelos neoliberais. Para Frigotto (1994, p. 26):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

O que se percebe historicamente é que educação escolar foi permeada por disputas de projetos que, se tiveram o objetivo de universalizar e democratizar o acesso à educação, difundiram também, por meio de uma concepção liberal elitista, um conjunto de ideias que visavam justificar e dissimular os processos de desigualdades sociais legitimadas pelas desigualdades educacionais.

Esse processo de exclusão legitimada pela educação já havia sido identificado por Bourdieu ainda na década de 1970. Ao fazer a leitura do caso francês, esse autor constatou que as desigualdades dos sistemas educacionais, de um lado, encontravam-se na multiplicação de escolas em condições precárias nos subúrbios cada vez mais pobres, acolhendo alunos cada vez menos preparados culturalmente. De outro o lado, havia os colégios selecionados, onde estudavam os filhos das famílias mais abastadas, que encontravam uma educação escolar muito semelhante à que seus pais e seus avós idealizaram enquanto *habitus* a serem adquiridos para legitimar a sua distinção social. O modelo de democratização do acesso experimentado no caso foi seguido, segundo Bourdieu (2003), de efeitos paradoxais, pois os mesmos setores que passaram a ter acesso a esse espaço descobriram, progressivamente, a função conservadora da escola.

De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente

ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. (2003, p. 482).

Embora os sistemas educacionais não mais selecionassem e excluíssem na entrada, passaram a adiar a eliminação, diluindo-a no tempo por meio de práticas de exclusão brandas, contínuas, graduais e sutis. Esse modelo conseguiu reunir, num mesmo sistema, as aparências de democratização, embora a realidade fosse de exclusão, operadas por um processo de dissimulação e de legitimação social. O que o autor constata é que os sistemas educacionais continuam operando um rigoroso processo de exclusão dos setores populares da educação, só que, diferentemente do modelo anterior, exclui de forma continuada em todos os níveis, mantendo, dentro de si, aqueles que ele exclui, mas “marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (Bourdieu, 2003 p. 485), produzindo, assim, um coletivo de marginalizados por dentro.

Para Catani (2008), a realidade que se constitui a partir da década de 1990 em um mundo globalizado, embora reconfigure o que Bourdieu havia constatado em seus estudos anteriores, impõe à escola novas respostas aos desafios da luta pela redução das desigualdades. No entanto, as novas respostas aos problemas educacionais, segundo a autora, parecem reproduzir ajustes político-pedagógicos que, embora mantenham grande parte dos jovens na escola, operam novas formas de exclusão e de seleção – pela alocação no interior da própria instituição.

[...] que os números se transformaram de maneira significativa nos últimos quarenta anos é certo, porém essa transformação, ainda que expresse os efeitos da democratização, parece deixar ainda intocadas as conclusões de Bourdieu sobre as formas como em muitos países a escola (do maternal à universidade) transfigura os fatores sociais de desigualdade cultural em desigualdades escolares, quase sempre entendidas como desigualdades de mérito, inteligência, aptidões ou de dons pessoais. [...] Se a escola agrava, por assim dizer, as desigualdades que têm origem nas posições ocupadas pelos

indivíduos no espaço social, ela o faz, justamente, por privilegiar a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados a favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais. (CATANI, 2008 p, 17).

Diante disso, para este estudo, a escola é compreendida como um dos espaços da sociedade responsáveis pela construção ou manutenção de significados, de *habitus* construídos histórica e socialmente. Entendemos que ela interfere na maneira como os indivíduos se relacionam nos diversos espaços que compõem a sociedade e que suas mediações, sistematizadas ou não, estão diretamente relacionadas com o que ocorre fora do âmbito escolar. Ela é uma instituição contextualizada, cujos valores e configurações variam segundo as condições históricas e sociais que a envolvem, e é espaço de disputa de sentidos em torno da compreensão da realidade social. É também espaço de manutenção e reprodução da ordem servindo os interesses da burguesia dominante no contexto de capitalismo neoliberal globalizado patriarcal e racista. Ao mesmo tempo, há experiências de escolas que se contrapõe e resistem a esse modelo e constroem outras dinâmicas de ensino e aprendizagem fundamentando suas práticas a partir dos princípios da educação popular, onde o ser humano é compreendido na sua integralidade.

Se olharmos o cenário historicamente construído em relação à educação brasileira e o contexto geral, é notório o descompasso entre a formação na perspectiva do ser humano como sujeito social, o qual contribui nas mudanças sociais a partir de ações fundamentadas em uma perspectiva democrática, e, por outro lado, uma educação que apenas intenta formar agentes para o trabalho, a serviço do capital. Numa perspectiva crítica, a educação é compreendida a partir das determinações históricas e sociais, políticas e econômicas, que engendram as relações de poder que se constroem historicamente como um campo social de disputa hegemônica. Essa disputa apresenta-se, por exemplo, na articulação de concepções, na organização dos processos e dos

conteúdos educativos na escola, bem como, nas diferentes dimensões sociais, mediante os interesses de classes (FRIGOTTO, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões feitas no decorrer do texto, pode-se pontuar algumas questões importantes. Primeiro, que a trajetória da educação brasileira na sua história passa por conflitos, mudanças, avanços e retrocessos. Isso permite dizer que a educação brasileira está embasada em um modelo capitalista neoliberal que se perpetua nas suas ações. É preciso compreender essa realidade refletir e problematizar qual o papel da educação na atualidade. Segundo, que a educação não pode ser vista dentro de quatro paredes e que se expressa somente na prática da escola. A educação escolar é necessária e indispensável, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p.14), inclusive pública de qualidade e para todos/as. Porém, a educação precisa ser considerada para além dos muros escolares.

As delimitações do projeto neoliberal de sociedade em relação à educação enquadram o Estado brasileiro nas ações educacionais que fazem com que este esteja de acordo com as implementações exigidas para tal. Isso se manifesta e se identifica seja nas ações de privatização da educação, dificuldades de acesso à escola, políticas públicas de acesso educação, ou nas diretrizes pedagógicas implementadas na escola onde aparecem conteúdos fragmentados ou que não trabalham o despertar crítico em relação à realidade vivida.

É a partir destes elementos que a educação implementada na contemporaneidade contribui para a “formação” de homens e mulheres restritos à venda de sua força de trabalho de forma precarizada e não para o despertar da consciência de classe capaz de transformar a realidade em que vive. Nessa perspectiva, defende-se ainda uma ideologia do desenvolvimento de

competências individuais e a meritocracia como a possibilidade de sucesso dos indivíduos.

De modo geral, o Estado aliado ao poder econômico dominante faz da educação mercadoria, e dos saberes, conhecimentos, cultura apenas um entreposto para se manter a hegemonia da sociedade de mercado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry, *Além do Neoliberalismo*. Rio Grande do Sul, Gabinete do Deputado Miguel Rosseto, 1995.

ANDERSON, Perry; *Balanço do neoliberalismo*. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23).

BOURDIEU, Pierre. *Efeitos do Lugar*. In: BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

CASTELLS, Manuel. *Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional*. In: CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

CATANI, Denise Barbara. *A educação como ela é*. O sistema escola não vai igualar as oportunidades ou dar cultura a todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade. In: *Revista Educação. Especial: biblioteca do professor. Bourdieu pensa a educação*. São Paulo, SP: Editora Segmento, Ano I, n. 5. julho de 2008.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. (org. Pablo A. Gentili e Tomaz Tadeu). Rio de Janeiro. Vozes. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico Crítica. Primeiras Aproximações*. Ed. Autores Associados. Campinas, 2012.

SFEZ, Lucien. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*; In: GENTILI, Pablo A. A., e SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A DEFESA DOS VALORES DA DITADURA

Milton Pereira de Ávila
Duelci Aparecido de Freitas Vaz

INTRODUÇÃO

Na última década, a direita conservadora brasileira se tornou mais expressiva e atuante. Em uma atitude de resposta ao despontamento da esquerda através da ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder com o governo Lula e, posteriormente, com Dilma Rousseff, os setores conservadores vêm construindo movimentos e arrebanhando políticos para efetivação do seu retorno ao poder. Em 2016, com o *impeachment* de Dilma, tivemos uma amostra de como a construção do quadro de preservação hegemônica destes setores que representam o capitalismo tem tido sucesso no seu ardil.

Com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018, a elite brasileira deu continuidade ao conjunto de reformas de desmonte do Estado e supressão dos direitos trabalhistas iniciado no governo de Michel Temer. As reformas, que prometiam recuperar um país que havia sido “quebrado” pela corrupção e inépcia dos governos petistas, na verdade não implementaram ganhos sociais e somente serviram para aumentar os lucros de empresários e investidores. Os trabalhadores viram o tempo de trabalho necessário para aposentadoria aumentar e direitos duramente conquistados serem retirados, tudo em prol do saneamento das contas da união. As universidades federais e institutos federais de educação tiveram verbas cortadas e os seus alunos tiveram suas necessidades básicas de alimentação, bolsas de pesquisa e transporte limitados.

Na mídia, o processo de polarização social e política ficou mais evidente e as redes sociais se tornaram palco para agressões e

discursos vazios direcionados a conseguir mais simpatizantes para as causas do poder. A mesma técnica utilizada pela direita para a eleição de Bolsonaro com uso de algoritmos que disparavam as famosas *fake news*, difamando os candidatos do PT, foi utilizada para disseminar propostas ideológicas de racismo, misoginia, aversão a qualquer tema de esquerda e de exaltação dos temas conservadores de direita.

A escola também vem sendo palco da incursão da elite conservadora capitalista, através da tentativa de imposição de projetos de lei opressores, em uma tentativa de volta ao clima de ditadura militar. Projetos como o “Lei da Mordça”¹, arquitetado pela bancada bolsonarista e pelo MESP, visam limitar a expressão estudantil e a ação docente para somente aquilo que interessar ao Sistema Capitalista e seu poder hegemônico. Nada de consciência crítica, discussão da situação política ou expressão de minorias. É a tentativa de imposição dos ideais liberais de estado mínimo e ganho econômico a qualquer custo.

Neste contexto, iremos discutir neste artigo as particularidades do MESP, segundo as contribuições contidas no livro *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, de Gaudêncio Frigotto (2017). O MESP é a representação de toda a ideologia capitalista, radical-conservadora e de direita que permeia o Brasil nos dias atuais e todas as discussões a respeito do tema são bem-vindas por elucidar a monstruosidade que se incuba neste “Ovo da Serpente”.

BREVE APRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

O MESP foi criado em 2004, pelo advogado e procurador Miguel Nagib. Diogo Salles (2017) relata em seu artigo que Nagib, indignado pela suposta tentativa de doutrinação ideológica de sua

¹ Projeto de Lei 7180/14 de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC/BA) que dispõe sobre a conduta dos professores dentro da sala de aula.

filha durante uma aula de História um ano antes, resolveu tomar uma atitude contra esse suposto tipo de ensino orientado ideologicamente (SALLES, 2017).

A partir de 2004, Nagib iniciou, então, uma verdadeira cruzada contra a forma como os professores atuam nas suas salas de aula. Segundo ele, os professores usariam sua situação privilegiada de formador de opinião para orientar a forma de pensar dos alunos, bem como o seu posicionamento político. Ressalta ainda, que essa orientação tem um posicionamento unilateral, voltado essencialmente para as doutrinas dos partidos de esquerda, em especial o PT, e seu viés socialista.

Para difundir suas ideias, Nagib criou um *site*², onde constam as intenções do movimento e, inclusive, propostas de anteprojetos de lei para implementação do MESP para as esferas municipal, estadual e federal. Estas propostas de anteprojetos expõem em seus artigos os princípios defendidos pelo MESP e definem os deveres do professor na sua prática pedagógica. O movimento entende que suas propostas são nada mais que deveres, já previstos legalmente, e argumenta que os municípios e estados podem implementá-las, inclusive, na forma de decretos.

Uma das ações, previstas nos modelos de decretos propostos no site do MESP, seria a afixação de cartazes nas escolas com as seguintes diretrizes:

- 1- O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2- O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3- O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas.

² <https://www.programescolasempartido.org>

4- Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa isto é, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

No *site* do MESP, na parte dos anteprojetos relacionada à justificativa, o movimento argumenta que os professores e autores de livros didáticos trabalham em conjunto na doutrinação dos alunos a correntes políticas e ideológicas específicas, violando os direitos e liberdades fundamentais dos alunos e seus pais. Na justificativa, também é levantada outra bandeira, além da doutrinação. O MESP acampa o discurso da direita tradicionalista que condena a ideologia de gêneros, defendendo que os professores influenciam na adoção de “padrões de julgamento e conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (MESP, 2020)”.

Para prevenir o comportamento inadequado do professor, o MESP sugere como alternativa “informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles (MESP, 2020)”. O MESP define essa ação como formação do cidadão, direito previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Outra ação prevista na justificativa do MESP e que deve ser utilizada pelos alunos na proteção dos seus direitos em classe, seria a gravação da aula do professor, o que seria também apenas a aplicação de dispositivos previstos em lei pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Por fim, o MESP se define como um movimento que,

[...] se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior (MESP, 2020).

Cita também que a inspiração para criação do movimento e do *site* em si, veio de um análogo Norte Americano denominado *NoIndoctrination.org*, cuja página não estava mais disponível na época da construção deste artigo (janeiro de 2020), mas tem direcionamento para a página <https://www.educationwithoutindoctrination.org/>, que parece ter o mesmo conteúdo, mas com outra nomenclatura. O *site* em questão tem estrutura e retórica extremamente semelhante à página do MESP.

A SOCIEDADE BRASILEIRA E O OVO DA SERPENTE CAPITALISTA

Gaudêncio Frigotto (2017), em seu livro *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, evoca o filme de Ingmar Bergman, “o ovo da serpente”, para fazer analogia ao período pelo qual passava a Alemanha de então, vinda de uma derrota na Primeira Guerra Mundial, e o contexto político e social brasileiro que se apresentava durante a publicação do seu livro em 2017.

O Brasil, em 2017, vinha de um golpe de estado que destituía um governo democraticamente eleito e de esquerda, em prol de um governo claramente alinhado com os interesses da direita conservadora. Aliás, nisto se apresenta a semelhança do Brasil com a Alemanha do pós-guerra retratada no filme de Bergman. Ambos os países se encontravam com uma desestruturação social, econômica e política que se tornou um ambiente fértil para o florescimento de movimentos ultraconservadores que defendiam um governo mais enérgico, pautado em valores tradicionalistas,

com conceitos de moral religiosa radicais e uma bandeira voltada para perseguição dos políticos corruptos que propiciaram a imersão destas nações no caos social. Preservadas as medidas de cada circunstância, os contextos realmente são bem parecidos. Hitler se aproveitou deste momento de falta de perspectiva em qualquer futuro vivido pelo povo alemão, para se lançar e ao seu partido, como uma alternativa de “salvador da pátria” capaz de colocar a economia alemã novamente nos rumos, recuperar os benefícios sociais e, acima de tudo, reaver a autoestima e o orgulho de um povo que amargava o ônus de uma derrota na guerra.

No Brasil de hoje, o governo do presidente Bolsonaro colocou-se a incumbência midiática de ser o “messias”, tal como Hitler, que traria novamente a paz social, por meio da morte de bandidos, o bem-estar econômico pela adoção de medidas retiradas dos direitos trabalhistas, arrocho econômico e, especialmente, o retorno dos preceitos morais e religiosos capazes de reestabelecer a estrutura familiar cristã. Logicamente, não foram colocadas as verdadeiras intenções, capitalistas, de aumento de lucro, diminuição de obrigações trabalhistas e fiscais e controle opressor da massa. Trata-se aqui do velho jogo da hegemonia, como relata Frigotto (2017, p.19):

Para a manutenção deste sistema cada vez mais irracional, produziu-se paulatinamente a anulação do poder político dos Estados nacionais, transferindo o verdadeiro governo do mundo para os grandes grupos econômicos, hegemonzados pelo capital financeiro, e para os organismos internacionais que os representam, mormente a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. Estruturase, então, um poder sem sociedade ou, como analistas têm caracterizado, um Estado de exceção permanente.

No âmbito cultural, o reforço da imposição hegemônica capitalista, principalmente sob a direção do imperialismo norte-americano, ainda segundo Frigotto (2017), dá-se por meio da mídia que propaga em suas mais variadas vertentes, a naturalidade da desigualdade econômica, social, educacional e cultural. O autor

ressalta, também, que o golpe que destituiu o PT do poder, foi uma ação da “classe dominante brasileira” para conter conquistas dos que lutam verdadeiramente por uma sociedade mais justa. Uma destas conquistas seria a Constituição de 1988, que, nas palavras de Frigotto, “ampliou os direitos sociais e subjetivos de forma significativa. Entre esses avanços, destacam-se: o direito universal à educação básica, incluindo os ensinos fundamental e médio” (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Frigotto (2017) relembra que a eleição de Fernando Collor de Melo foi uma tentativa da elite dominante de frear o crescimento organizado da classe trabalhadora, com uma possível vitória de Lula nas eleições da época. Mais uma vez a ferramenta midiática foi utilizada para convencer a população através da retórica enganadora do discurso moralista positivista: “Deus, Pátria e Família”, mesma falácia utilizada para justificar o golpe de 1964, a eleição de Fernando Collor de Mello, o *impeachment* de 2016 contra Dilma Rousseff e a eleição de Bolsonaro. A mídia mostrou em tempo real, os senadores na tribuna votando a favor da cassação da presidente Dilma e justificando o voto em Deus, na pátria e na família brasileira sem nenhuma sombra de constrangimento e com flagrante desfaçatez.

Collor não foi capaz de implementar as medidas neoliberais de interesse da elite brasileira e acabou apeado do poder. Coube a Fernando Henrique Cardoso, nos seus dois mandatos, cumprir a tarefa (FRIGOTTO, 2017). Nos tempos atuais, coube a Michel Temer, vice-presidente que assumiu após o *impeachment* contra Dilma Rousseff, iniciar o desmonte do estado e perseguição aos direitos trabalhistas, para a continuidade e efetivação total do projeto por meio do presidente Jair Bolsonaro.

O governo Lula, embora sem dúvida tenha significado um avanço na luta contra a hegemonia capitalista, não implementou as reformas de base necessárias para diminuição da desigualdade social e, inclusive, deu continuidade ao período de ganhos dos empresários e do capital financeiro, iniciado por Fernando Henrique (FRIGOTTO, 2017).

Frigotto (2017) ressalta que a insatisfação destes setores com o governo petista na gestão de Dilma se deu quase por um revés, ocorrido devido à crise econômica internacional, onde o reflexo no Brasil, fez com que a elite visse os direitos sociais adquiridos no período de governo do PT como uma afronta e uma perturbação no binômio lucro e privilégios. Foram, também, importantes as políticas de valorização das minorias, liberdade de organização dos movimentos sociais, criação de Universidades Públicas e Institutos Federais de Educação, ampliação do Bolsa Família, entre outras ações de diminuição da desigualdade. Nas escolas, a disseminação do conceito de educação crítica, também, foi um fator fundamental para a reação das elites (FRIGOTTO, 2017).

Frigotto (2017) destaca também, na construção do cenário Político recente do país, o descontentamento dos Estados Unidos com a autonomia que o governo do PT vinha construindo ao invés da tradicional vassalagem. Iniciativas como a criação do mecanismo de cooperação entre os emergentes Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), com a liderança do Brasil e outras ações de política externa, ligaram o sinal vermelho no país imperialista. Este cenário, que culminou no *impeachment* de 2016, é semelhante e ao mesmo tempo mais ardiloso que o de 1964, porque não envolveu somente os militares, mas tentou se sustentar com seu discurso positivista com articulações com setores importantes do estado democrático, como o Poder Judiciário, o Ministério Público e até da Polícia Federal. Sem contar o apoio de setores tradicionalistas da sociedade civil, como as denominações religiosas (FRIGOTTO, 2017).

A reforma da previdência, a diminuição das verbas destinadas às Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, mudanças nas leis trabalhistas, adotadas pelo presidente Bolsonaro e maquinadas por seu ministro da economia, Paulo Guedes, são exemplos de como a minoria privilegiada do país vem construindo, após o “golpe de 2016”, o estado de direito que interessa somente a essa minoria. Frigotto descreve essa situação bastante bem:

Este processo profundamente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial. (FRIGOTTO, 2017, pág. 25).

O delineamento feito até aqui neste artigo coloca ao leitor o contexto histórico e político no qual se instaura o MESP.

A ESCOLA NO FORMATO EMPRESARIAL E O CERCEAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Seguindo a mesma lógica de valorização do capital, a Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore W. Schultz na década de 50, nos Estados Unidos, defende que a educação é sinônimo de desenvolvimento econômico (SCHULTZ, 1973). Esta visão capitalista de que a escola é garantia de sucesso profissional e ascensão social e de que a desigualdade é proveniente do desinteresse do indivíduo na sua formação pessoal e não devido a intrincados problemas sociais, é destacada por Frigotto (2017, p. 27) em seu livro aqui estudado.

Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis.

A Teoria do Capital Humano, ilustrada hoje pelo caráter tecnicista em que a educação é tratada no Brasil, reflete o interesse

que a elite hegemônica tem de alinhar a prática educacional e as políticas públicas para a educação com as necessidades do mercado financeiro. O professor da Universidade Federal de Goiás – UFG, Tadeu Alencar Arraes (2016), ilustra em seu artigo “*O GRAND TOUR DA EDUCAÇÃO GOIANA: CAPITALIZAÇÃO PÚBLICA DO SISTEMA PRIVADO VIA ORGANIZAÇÕES SOCIAIS*”, o interesse econômico explícito por trás da implantação das organizações sociais (OS), na gestão de escolas públicas estaduais em Goiás, que aqui nos serve como exemplo de exploração mercantilista da escola. Esta ação do então governador de Goiás, Marconi Perillo, tinha como justificativa a ineficiência dos gestores escolares democraticamente eleitos, que seriam os responsáveis pelas mazelas na qual se encontrava, segundo o governo, a educação em Goiás, assim como acontecia no restante do Brasil. A solução para Goiás, então, seria a transferência gradativa da gestão escolar pública para entidades, sem fins lucrativos, as OS, para que a gestão mais sistematizada nos moldes empresariais pudesse sanar não somente os problemas administrativos como também os pedagógicos consequentemente (ARRAES, 2016).

O que o artigo de Arraes nos leva a refletir é o quanto a elite neoliberal se esforça para sustentar o ensino como um mero artigo de mercado e como menosprezam a inteligência do cidadão com retóricas tão descabidas. Os dados levantados no artigo de Arraes (2016) mostram o quanto as verbas destinadas às escolas públicas aumentariam quando passassem a serem administradas pelas OS, evidenciando o quão lucrativo seria o empreendimento para as entidades gestoras. É um claro exemplo de como os governos alinhados com a ideologia capitalista tendem a sacrificar o social em prol dos lucros e das tendências de mercado.

Continuando a utilizar Goiás como exemplo da disputa hegemônica do capitalismo, podemos citar as ações do governo de Ronaldo Caiado, que embora antagonista do governador anterior Marconi Perillo, tem as mesmas práticas mercantilistas nos variados setores do estado Goiano. Há de se ressaltar que com ações bem mais contundentes, a exemplo de fechamento de escolas,

elaboração de projetos de lei para eliminar direitos trabalhistas duramente conquistados e diminuição das verbas para as instituições de atendimento social.

Os exemplos do estado de Goiás não são casos isolados. A prioridade de vinculação da formação que ocorre na escola às necessidades do mercado é patente nas ações dos governos em praticamente todas as esferas da vida pública no Brasil.

Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho, a regra é que cada indivíduo trate de produzir sua empregabilidade. Do mesmo modo, a ênfase não é mais a de adquirir uma determinada qualificação, pois esta está ligada ao emprego e a um conjunto de direitos contratuais e a sindicatos que zelam por eles, mas a uma formação por competências vinculadas ao mercado e referidas ao indivíduo. (FRIGOTTO, 2017, pág. 28).

Outro exemplo dado pelo estado de Goiás de imposição capitalista, foi a implementação de programas, pela Secretaria de Educação do Estado, de empreendedorismo em algumas escolas desde o segundo semestre de 2019. Este tipo de programa visa preparar os alunos para se tornarem empreendedores, como se essa fosse a alternativa para a falta de empregos crescente. Alia-se a estas iniciativas a visão da escola de resultados, tal qual uma empresa. Como se não fosse suficiente a vinculação do sucesso das escolas aos resultados das avaliações externas, que perdem sua função de avaliar a qualidade do processo pedagógico e passam a definir a qualidade do trabalho de professores e gestores, conseqüentemente de toda a escola, apenas pela nota obtida, como se os fatores do fracasso escolares não tivessem raízes também na desigualdade social e na lógica brutal do capitalismo.

A prática pedagógica também vem sendo alvo do ataque capitalista. Na justificativa de que a função pedagógica é tão somente a de instruir e de que a educação é papel da família, o professor vem sendo tolhido e cerceado no ato de ensinar. Demonstrar as nuances do processo político, as disputas

hegemônicas e a situação das minorias são sinônimos de doutrinação política de esquerda, que a elite brasileira vem coibindo através de iniciativas como o Movimento Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2017, pág. 29).

PROBLEMATIZANDO O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO – MESP

Fernando de Araújo Penna defende em seu artigo que o discurso do MESP se sustenta sob uma nova configuração educacional, que se apoia sob quatro características principais: uma concepção de escolarização; uma desqualificação do professor; estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos (PENNA, 2016).

Penna esclarece que escolarização é diferente de educação porque limita a ação do professor somente à instrução. O professor instrutor pleiteado pelo MESP, não poderia, então, trazer a realidade do aluno para seu contexto formativo, desviar-se do seu objeto curricular com referências a temas externos, adotar ou sugerir livros com características doutrinadoras, ou mobilizar valores de qualquer natureza (PENNA, 2016). Este ensino de natureza meramente instrucional se assemelha ao “ensino bancário” alertado por Paulo Freire:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 1996, pág.13).

Freire explicita claramente o malefício causado, tanto para o professor quanto para o aluno na relação de ensino e

aprendizagem, por este tipo de ensino desobrigado da função de educar e estimular o crescimento das potencialidades do aluno.

A desconstrução do ato de educar planejada pelo MESP continua, como mostra Penna (2016), com a desvalorização e descrédito da função do professor. Os professores são taxados como indivíduos ardilosos e sempre prontos a converter mais uma alma para o sectarismo de esquerda. Os projetos de lei que o movimento tenta implantar são sempre carregados de imposições ditatoriais que os professores devem seguir para a garantia do ensino neutro e voltado exclusivamente a essa mentalidade tecnicista tão valorizada pelo capitalismo. “A desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão” (PENNA, 2016, pág.41).

Penna (2016) destaca ainda as táticas fascistas do MESP para desacreditar intelectuais de orientação marxista e que, segundo o movimento, servem de subsídio para a doutrinação de esquerda nas escolas. Destacando Paulo Freire, classificado como energúmeno pelo presidente Bolsonaro e achincalhado através da mídia digital juntamente com Gramsci.

As analogias desumanizantes são ainda mais agressivas nas redes sociais, na forma de memes. Imagens com vampiros morrendo com estacas no coração são compartilhadas acompanhadas dos seguintes dizeres: “a afixação desse cartaz nas salas de aula – como prevê o Projeto de Lei do Escola sem Partido – terá o efeito de uma estaca de madeira cravada no coração da estratégia gramsciana que vampiriza os estudantes brasileiros há mais de 30 anos” (PENNA, 2016, pág.43).

A descaracterização da contribuição de intelectuais que, com seu trabalho, contribuíram para reflexão sobre a perversidade do sistema capitalista ou da filosofia de educação imposta por este sistema não é casual ou desinteressada. Como logicamente não é desinteressada a atribuição ao governo do PT às mazelas no campo financeiro, político e social pelo qual passa o país. É uma tentativa

de levar a população a acreditar que o sistema democrático de governo é falho, já que permite a ascensão de líderes corruptos, desordem social, desagregação da família e evolução de valores contra a moral e dos bons costumes. Tenta-se inculcar que, um governo austero, voltado para os valores morais rígidos e da conservação da tradição religiosa, que usa a força para a manutenção da ordem e do progresso, é a alternativa correta e segura para uma nação justa e forte.

Qualquer pessoa que não esteja vendada pelo rebuço do discurso de direita, consegue ver que a corrupção acompanha o país desde sempre, que a desigualdade também é uma realidade constante e que a exploração capitalista permeia todos os espaços brasileiros, inclusive no campo religioso, onde a fé se tornou uma enorme fonte de renda para muitos. O discurso do movimento Escola Sem Partido, notadamente, visa a manutenção do *status quo* que interessa somente a elite brasileira.

A IDEOLOGIA DE GÊNERO E A DOUTRINAÇÃO MARXISTA NAS ESCOLAS: DESTRUIÇÃO DA FAMÍLIA TRADICIONAL E FORMAÇÃO DE COMUNISTAS?

Outra bandeira defendida pelo MESP é o combate à chamada ideologia de gênero. Embora não seja uma iniciativa do movimento, o tema veio bem a calhar no seu escopo por agradar aos setores de direita que apoiam suas ideias. Miguel (2016) esclarece essa absorção de interesses:

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP

transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (MIGUEL, 2016, p. 7).

Alguns setores religiosos são os principais apoiadores do combate à ideologia de gênero. Os interlocutores católicos se unem aqui aos evangélicos e a outras filiações, inclusive espíritas, na cruzada de combate à tentativa de destruição da estrutura familiar tradicional.

Com a intenção de angariar mais apoio dos grupos conservadores, o MESP entrelaça ao combate a ideologia de gênero o discurso do direito de propriedade dos pais sobre os filhos. Essa visão é evidenciada pela *Hashtag* “#MeusFilhosMinhasRegras” disseminada pelos apoiadores da ideia (PENNA, 2016).

O MESP comunga da ideia de que os pais têm direito de definir a educação tanto cognitiva quanto moral dos seus filhos e que a escola atual “usurpa” esse direito, doutrinando as crianças segundo as ideologias marxistas e os conceitos antinaturais da ideologia de gênero. Reforçam inclusive o ensino em casa ou *homeschooling*, como é chamado nos Estados Unidos, como alternativa.

Vale a pena ressaltar que embora o MESP tenha obtido um expressivo apoio de várias camadas da sociedade brasileira, existe um movimento contrário representado pelo *Professores Contra o Escola Sem Partido* (PCESP), cujo *site* de mesmo nome (<https://profscontraoesp.org>) alega que o movimento é formado por “Educadoras, educadores e estudantes contra a censura na educação (PCESP, 2020)”. O *site* apresenta vários *podcasts* sobre assuntos variados, mas sempre ligados a demandas sociais como cotas raciais, militarizações de escolas públicas, censura e obviamente, sobre o tema que o originou, o MESP. Existe também uma vasta bibliografia com artigos, monografias, dissertações e teses que discutem os temas escola sem partido e ideologia de gênero, assim como textos de embasamento para esses assuntos.

O movimento *Professores Contra o Escola Sem Partido* conta também, no seu *site*, com uma aba denominada *Vigiando os projetos de lei*, onde consta um levantamento de todos os projetos apresentados no país relacionados à escola sem partido ou ligados ao tema, até 08/01/2018. A revista Nova Escola³, em sua edição 311, de abril de 2018, confirma os dados apresentados neste levantamento pelo *site* do movimento “Professores Contra o Escola Sem Partido” e sintetiza alguns dos resultados.

Até a data da publicação da revista, surgiram 147 projetos de lei em todo país, sendo 108 da escola sem partido e 39 contra conteúdos de gênero; 12 projetos na esfera federal, 21 na estadual e 114 na esfera municipal; 18 se encontravam em vigor, 26 haviam sido rejeitados e 103 estavam em tramitação. A revista Nova Escola ressalta na reportagem, que nos quatro anos de existência do MESP até então, não houve grandes progressos, com o movimento conseguindo discutir suas propostas de projetos de lei e implantando sua ideologia em apenas 87 municípios. O que representa, segundo a revista, apenas 1,33% dos municípios brasileiros. Ou seja, uma vitória da democracia que deve ser preservada. Os estados onde o MESP teve mais inserção e sucesso nas propostas, ainda segundo o levantamento da Nova Escola, foram, respectivamente, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Os estados do Norte e Centro-Oeste foram os que tiveram menor adesão às propostas do movimento.

A revista traz ainda na mesma edição, um retrato do que acontece com os professores que se posicionam criticamente em relação à direita radical e suas ideologias, expondo relatos de professores que foram perseguidos com processos na justiça e massacre nas redes sociais. Podemos ver aqui como os simpatizantes do MESP são truculentos e afeitos, a mais que o julgamento, a condenação sumária de quem pensa diferente. Alguns destes casos estão ligados a projetos escolares nos quais os

³ <<https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

professores simplesmente tentaram trabalhar com a diversidade social em que vivemos hoje e foram duramente rechaçados por grupos conservadores radicais. A valorização do “diferente” é tida como uma afronta aos desígnios divinos e uma descaracterização da ordem natural das coisas.

Os números levantados pelo movimento *Professores Contra a Escola Sem Partido* e pela revista *Nova Escola* mostram o quanto a ideologia do MESP ganhou campo na sociedade brasileira. Mesmo que a pesquisa demonstre não ser um índice representativo da nossa população, é preocupante que este tipo de concepção tenha espaço entre a sociedade civil e política, pois representa a volta a um passado que julgávamos ter sido superado e repudiado. São ideais de controle, intolerância e perseguição às minorias, que vivemos durante os regimes militares. Muitos foram torturados e/ou mortos, e parece que o país se esqueceu desses momentos, com pessoas aparecendo nas redes sociais e reportagens enaltecendo os militares e até dizendo que a ditadura não aconteceu de fato. Ver brasileiros aderindo a discursos radicais de direita e apoiando ações repressoras nas escolas é vislumbrar um futuro obscuro, que remete a um passado vergonhoso.

Ignorar que as relações sociais sofreram alterações no século em que vivemos e que a família não tem mais a mesma estrutura tradicional na maioria dos casos é negar a realidade. Podemos ter uma ideia da configuração da família do século XXI no estudo feito por Maria Alice Nogueira:

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. (NOGUEIRA, 2006, p. 06).

Nogueira (2006) aponta que existe uma tendência à democratização das relações internas do grupo familiar. Ou seja, a família está deixando de ser “hierárquica” e passando a se tornar mais “igualitária”. Só que para que isso ocorra de fato, é necessária a prática da aceitação, da tolerância e do respeito e estas características, que são totalmente contrárias ao discurso enaltecido pelo MESP e pela direita conservadora hoje no Brasil. Estamos na contramão das tendências sociais do novo século.

O velho discurso do inimigo comunista, que representaria uma ameaça à democracia e ao modo de vida cristã, nunca deixou de ser utilizado pela elite brasileira e é resgatado frequentemente quando necessita de um bode expiatório para justificar as atitudes de aparelhamento do estado, diminuição do estado democrático de direito e repressão social. Ciclicamente, as condições econômicas mundiais influenciam fortemente para que a elite brasileira recorra ao militarismo e às ideias positivistas de *ordem* para se alcançar o *progresso*. Entendemos que seja também o neoliberalismo se reformulando para os novos tempos, mas com ferramentas antigas. Vejamos como o trabalho de Boito Jr., com o contexto histórico de 1996, parece tão contemporâneo:

Os governos neoliberais de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso chegaram ao poder, no Brasil, pelo voto popular. É certo que nessas duas eleições o poder do dinheiro e da mídia foram muito importantes. A despeito disso, consideramos que seria errôneo atribuir as vitórias das candidaturas neoliberais em 1989 e em 1994 apenas à manipulação do processo eleitoral. No nosso entender, essas vitórias são um indicador de que estamos assistindo a um processo – mais amplo e mais complexo do que o próprio processo eleitoral – de constituição de uma nova hegemonia burguesa no Brasil: a hegemonia das concepções e das propostas políticas neoliberais. Falamos de hegemonia no sentido gramsciano: a conversão de uma ideologia e de uma plataforma política de classe em “cimento” de um novo bloco histórico. A apologia do mercado e da empresa privada, como espaços da eficiência e da iniciativa inovadora e progressista, e a correspondente condenação do Estado

e das empresas públicas, como o espaço do desperdício, do burocratismo e dos privilégios, são ideias que ganharam a condição de verdadeiro “senso comum”, difundindo-se e penetrando, de modo desigual e às vezes contraditório, porém largamente, no conjunto da sociedade brasileira, inclusive, portanto, nas classes populares. O neoliberalismo reativa e faz uso novo, isto é, numa situação histórica nova marcada pelo capitalismo monopolista e pela expansão dos direitos sociais, de figuras fundamentais da velha ideologia econômica burguesa (as virtudes da empresa privada e do mercado), produzidas no capitalismo concorrencial do século XIX, figuras que nunca deixaram de questionar a legitimidade das reformas do capitalismo no século XX. Numa palavra, trata-se de uma velha ideologia que desempenha uma função política nova e, em parte, paradoxal: a de exaltar o mercado em benefício dos monopólios e contra os direitos sociais. (BOITO JR, 1996, p. 1).

Percebemos, no discurso do MESP, o “cimento ideológico” para a constituição do “bloco ideológico” que vem sendo construído pela burguesia nacional há décadas. Como Boito Jr (1996) coloca, a doutrinação neoliberal vem sendo inculcada no ideário da população brasileira para a constituição da “nova hegemonia burguesa” e a escola tem um papel essencial nesta reestruturação. Daí o empenho na imposição de iniciativas que garantam que os alunos não sejam críticos, que não se envolvam com movimentos que questionem a ordem social capitalista e que recebam somente a *verdade* que interessa à elite. A mecanização do papel do professor também é intencional, pois ele se torna assim uma simples peça do processo industrial de formação de mão de obra para o mercado, e deixa de colaborar para formar uma cultura revolucionária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não poderia haver melhor analogia para o “Movimento Escola Sem Partido” do que a proposta por Frigotto: o “ovo da serpente”. Parece, realmente, que estamos incubando uma ameaça à democracia e ao desenvolvimento harmonioso das relações sociais

no Brasil. Moacir Gadotti e Romão já alertavam sobre a volta do racismo, em 1997, e colocava o desafio para a escola dos próximos 20 anos de ser um ambiente de aceitação e educação para a *diversidade*.

Vivemos na era da globalização da economia e das comunicações, mas também numa época de acirramento das contradições inter e intra povos e nações, época do ressurgimento do racismo e de certo triunfo do individualismo.

É dentro desse cenário da pós-modernidade que a escola precisa atuar, um cenário que coloca novos desafios para nós, educadores: que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos para viver este mundo tão diverso? Certamente eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade. Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo.

Neste novo cenário da educação será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento como os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não camuflados. (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.117).

A escola vinha se tornando um espaço de aceitação e respeito à diversidade. Contudo, o “ovo da serpente” eclodiu e a serpente ameaça devorar tudo que foi construído para adequar a educação aos novos tempos e à nova estrutura social. Prerrogativas como as apresentadas pelo MESP tentam macular a “cultura da diversidade” como uma ideologia de esquerda, anticristã e antinatural.

Vivemos em uma sociedade multicultural, miscigenada e com uma desigualdade social que acirra as diferenças. Neste contexto, a escola seria o *locus* natural para se cultivar a ética da diversidade nos campos político, profissional e cidadão. Pessoas críticas,

esclarecidas e capazes de conviver eticamente com os diferentes, sem a necessidade de se desfazerem de suas crenças e ideologias, mas com discernimento suficiente para entenderem que todos são iguais e com os mesmos direitos e necessidades.

É necessário preservar o direito das pessoas a desfrutarem de suas opções de credo, de sexo, cultura, enfim, de modos de vida, sem que o racismo, o preconceito e o radicalismo de qualquer espécie torne a vida insustentável. A família deve ser preservada, mas em todas as suas nuances e diversidade de formas, visto que deve ser o respeito e o amor o laço que une as pessoas e não os padrões pré-definidos.

As falsas bandeiras de proteção da moral e dos bons costumes, como a levantada pelo MESP, devem ser combatidas para que selvageria do capitalismo não seja ainda mais evidenciada. O capitalismo, na sua versão contemporânea neoliberal, nunca teve como meta o bem-estar social no Brasil, como já relatava Armando Boito a duas décadas.

O tripé da plataforma política neoliberal, composto pelo aprofundamento da abertura da economia nacional ao capital imperialista, pela privatização de empresas e de serviços públicos e pela desregulamentação das relações de trabalho obteve aceitação junto a grande parte da população. O Brasil não chegou a constituir um Estado de bem-estar, no sentido europeu do termo. Apesar disso, os direitos sociais restritos, excludentes e precarizados que ainda existem são um alvo importante da ofensiva neoliberal. O objetivo é abrir novas áreas de acumulação para o capital privado (previdência, educação, saúde, transporte, etc), reduzir os investimentos em política social – “muito custosa e ineficiente” – e diminuir os impostos que incidem sobre as empresas – a palavra de ordem hoje é eliminar o denominado “custo Brasil”. (BOITO JR, 1996, p. 1).

Estas constatações fazem refletir e questionar se daqui a mais 20 anos ainda estaremos tendo os mesmos embates contra a repressão e a intolerância ou se escreveremos uma outra história: a de um país mais justo e ético?

REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro. Em dia - Escola sem partido: menor do que parece. Nova Escola, São Paulo, v. 311, n. 32, abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ARRAIS, Tadeu Alencar. *O Grand Tour da educação goiana: capitalização pública do sistema privado via Organizações Sociais*. In: Territorial - Caderno Eletrônico de Textos, Vol.6, n.8, 01 de fevereiro de 2016. [ISSN 22380-5525].

BOITO JR, Armando. *Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil*. Crítica marxista, v. 1, n. 3, p. 80-105, 1996.

BROOKE, Nigel et al. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

EDUCATION WITHOUT INDOCTRINATION. Disponível em: <https://www.educationwithoutindoctrination.org>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio (Ed.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. LPP/UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 1997.

MIGUEL, Luis Felipe. *Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"* - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO (MESP). Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Educação & Realidade, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

PENNA, Fernando de Araujo. *O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Ed.). *Escola" sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. LPP/UERJ, 2017.

PROFESSORES CONTRA A ESCOLA SEM PARTIDO. 2020. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SALLES, Diogo. *A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado*. Revista Aleph, v. 28, n. 28, 2017.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA FRENTE AO PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”

Leonne Borges Evangelista
Edmilson Ferreira Marques

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta central analisar as motivações que envolvem a proposição do projeto “Escola Sem Partido”. Aparentemente as motivações são amparadas em um discurso de neutralidade, no sentido de se inibir o uso político da educação. No entanto, esta concepção parece ser contraditória com a forma real e prática apresentada por seus propositores. Pela confusão que gera esse tipo de projeto, faz-se necessário a sua análise, é o que propomos nesse artigo.

Para a realização da proposta aqui apresentada, lançaremos mão de alguns autores, dentre os quais destaca-se Bernard Charlot (2013) e seus ensinamentos sobre a educação como política; sobre os movimentos alçados por intermédio de vias políticas, na tentativa de colocar freios à atividade da sala de aula, para impedir a suposta doutrinação política.

Para tanto, serão citados outros autores, descritos na referência bibliográfica deste trabalho, que discutem diversos assuntos vinculados direta e indiretamente ao real papel da educação no que tange à complexa organização social, a saber: o trabalho enquanto processo educativo fundamental no desenvolvimento humano enquanto “ser social”, bem como sua apropriação e conseqüente alienação do indivíduo, deseducando o trabalhador; algumas reflexões sobre a função social da educação; os interesses econômicos e mercadológicos envolvidos no sistema educacional brasileiro; e os objetivos da introdução do projeto “escola sem partido” na educação brasileira.

Ainda no intuito de entender as reais motivações para uma suposta proposta despolitizadora da educação, será feita uma breve análise de projetos de lei e princípios inerentes ao debate público sobre a legalidade de uma escola despolitizada.

Observa-se atualmente que, grandes grupos econômicos têm se interessado, e, de certa forma, buscado monopolizar a oferta da Educação privada no Brasil. Além disso, esses grupos financeiros têm inserido as ações dessas instituições de ensino na bolsa de valores para captar recursos de mega investidores do mercado de capitais. Importante perceber também que boa parte desses grupos financeiros são formados por conglomerados internacionais, que percebem um potencial crescimento do segmento educacional despontando no Brasil. Isso revela uma nítida mercantilização da Educação no país.

Para efetivar a proposta apresentada, o texto foi dividido em quatro partes específicas. Nas três primeiras partes, dedicamos a realizar uma discussão teórica que nos possibilite entender as motivações que prevalecem na esfera educacional que a faz assumir a configuração que apresenta na realidade. Abordaremos inicialmente o conceito de trabalho e a questão da humanização. Posteriormente, dedicaremos a discutir a relação da educação com a sociedade e a política e finalizaremos esta primeira parte com a reflexão sobre os interesses mercadológicos que envolvem a educação no capitalismo. Na parte seguinte do artigo, focaremos nossos esforços na análise do Projeto de Lei nº 867, de 2015, que deu origem à proposta da escola sem partido, o qual motivou o foco do presente estudo.

TRABALHO E HUMANIZAÇÃO

Na obra “Economia Política: uma introdução crítica”, José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006) constroem reflexões com vistas à compreensão da vida social a partir das relações de trabalho. Os autores apresentam o desenvolvimento histórico e conceitual do próprio capitalismo, bem como o protagonismo da burguesia e a

situação do trabalhador que, apesar de fundamental nesse processo, mantém-se à margem da distribuição da riqueza produzida. Descrevem que a Economia Política (EP) a princípio surge como uma análise da realidade social, que se apresentava após a Idade Média. Um dos maiores pensadores nesse tema é Karl Marx (1818 - 1883). No entanto, não partiu do zero. Desenvolveu seu pensamento a partir de conceitos e categorias já apresentadas anteriormente por outros autores, principalmente Adam Smith (1723 - 1790) e David Ricardo (1772 - 1823). Obviamente que não assumiu a posição de reproduzir acriticamente esses pensadores, pois sua análise partida de uma perspectiva crítica, o que quer dizer que distinguia aquilo que poderia utilizar e aquilo que deveria criticar, para articular a sua concepção em um universo teórico.

Adam Smith (1776) escreve sua teoria no momento histórico em que se despontava a nova sociedade capitalista, período em que o capitalismo industrial ainda iniciava seu desenvolvimento. Já David Ricardo (1817) vivencia um momento posterior, onde essa sociedade capitalista tem seu sistema de produção bem avançado e percebe seu desenvolvimento.

A partir de uma análise temporal, Karl Marx (1983) se encontra no momento histórico privilegiado, pois, testemunha a consolidação da sociedade criada pela burguesa. Dessa forma, pode-se dizer que as teorias desenvolvidas por Adam Smith e David Ricardo se constituem naquilo que se chama de teoria da EP clássica, uma vez que esses autores fazem uma análise da EP a partir do olhar da sociedade burguesa.

Dessa forma, a burguesia que antes era revolucionária e crítica do Direito Divino, que justificava os privilégios da nobreza, passa a se portar de forma conservadora, uma vez que a sociedade, fora transformada em um novo modelo organizacional, para atender seus anseios. Sendo assim, Paulo Netto (2006) afirma que nesse período a EP clássica representou as ideias da burguesia, que agora tem interesse em conservar a organização social. Para tanto, as teorias da EP acabam dando voz nesse momento aos interesses burgueses. Nesse contexto, vários pensadores da EP clássica

lançam mão do Direito Jusnaturalista para justificar os privilégios burgueses.

Então temos a seguinte situação: depois de controlar a circulação de mercadorias a burguesia passa a dominar também a produção das mesmas. Isso se deu a partir do processo de transformação da produção mercantil em efetivo modo de produção capitalista. Nesse sentido, foi fundamental o papel que a moeda passa a ter. Pois pensemos, no período anterior era impossível que um nobre transferisse sua riqueza para outra localidade, uma vez que tal riqueza era expressa de uma única forma: o próprio feudo e/ou propriedade. Com o advento do mercantilismo, bem como o modo de produção capitalista nascente, isso passa a ser possível, através da mudança de paradigma da moeda/dinheiro.

Com a ampliação da produção, o comércio amplia e generaliza as trocas, o dinheiro passa a ter múltiplas funções, a saber: a relação cambial, possibilitando a equiparação de todas as mercadorias; meio de troca, que viabiliza a circulação de mercadorias; meios de acumulação de riqueza, que possibilita a mobilidade dessa riqueza, podendo ser guardado para uso posterior; e meio de pagamento universal, servindo para quitar dívidas, inclusive para pagar pela força de trabalho. Esse processo expressa a constituição de um modo específico de se produzir fundado na produção do mais-valor. Nesse momento inicia-se o que Marx (1983) chama alienação da força de trabalho.

Em sua obra “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels (1876), diz que o ser humano é o único indivíduo capaz de produzir através do trabalho, isto se dá graças à sua capacidade única de transformar a natureza em função de suas necessidades.

O trabalho começa com a fabricação de ferramentas. (...) São instrumentos de caça e de pesca, servindo, os primeiros, também de armas. Mas a caça e a pesca pressupõem a passagem da alimentação exclusivamente vegetariana ao consumo simultâneo da carne: um novo passo no sentido da humanização. (ENGELS, 1876, p. 15).

No entanto, o ser humano o faz de forma criativa e não instintiva como os outros animais. Com esse processo, o indivíduo humaniza o ambiente natural e ao mesmo tempo se humaniza, ou seja, produz cultura nessa relação criativa com a natureza.

À caça e à criação de gado, junta-se a agricultura, e a esta a fiação, a tecelagem, os trabalhos com metais, a navegação, a olaria. Ao lado do comércio e da indústria surgiram, finalmente, a arte e a ciência; as tribos transformaram-se em nações e em Estados; a política e o direito desenvolveram-se, e, a um mesmo tempo, o reflexo fantástico das coisas humanas: a religião. (ENGELS, 1876, p. 17).

Portanto, este é um elemento importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. No processo de trabalho, o indivíduo se associa com outros para dominar a natureza e desta forma produzir os seus meios de existência. A cooperação se torna um elemento fundamental nesse processo, o que faz que o indivíduo crie a sua própria consciência na relação que estabelece com outros indivíduos. Por isso ser ele um ser social. Assim, de acordo com essa lógica, o trabalho acaba por produzir o próprio homem, diferente dos outros animais que não saíram da dependência do que a natureza lhe oferece. O homem toma consciência das suas necessidades e através do desenvolvimento de sua consciência foi cada vez mais se afastando da dependência da natureza e fazendo com que ela lhe desse mais do que ela poderia, através do trabalho, ao modificá-la.

Tal raciocínio vem ao encontro do que Marx (1983) chama de práxis, que o modo de produção capitalista, através da exploração do trabalho, acaba por sucumbir, uma vez que o indivíduo vende sua força de trabalho, ou seja, ele aliena sua capacidade criativa e produtiva ao detentor do capital. Dessa forma, o trabalho que antes era condição de humanização, agora atua como uma força que desumaniza o indivíduo, na medida em que ele apenas executa tarefas mecanizadas e sem controle de todo o processo. Assim, o investimento na força de trabalho com o objetivo de produzir

mercadoria faz com que o capital saia da esfera monetária e vá para a produção, onde os trabalhadores assalariados operam os meios de produção e produzem novas mercadorias criando o valor excedente, que Marx (1983) chama de mais-valia. Porém, essas novas mercadorias são produzidas com o objetivo de serem trocadas por dinheiro. Realizava-se, dessa forma, o ciclo capitalista de multiplicação do capital em detrimento do trabalhador.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICA

Após essa abordagem inicial, onde apresentamos os fundamentos que regem a sociedade moderna, aqui neste tópico nos debruçaremos sobre a discussão da relação desta sociedade com a educação e a política.

A educação, se entendida em um sentido global, ou seja, como a aprendizagem decorrente de todas as atividades realizadas pelos indivíduos em seu cotidiano, é um processo que ocorre em todas as sociedades humanas. Por meio dela, transmitem-se técnicas e valores e como tal transformam-se em fontes de conhecimentos que tem como finalidade primeira, atender suas necessidades materiais e transcendentais no processo de produção do que necessita para manter a sua sobrevivência.

Em mundos distintos a educação existe de forma diversa em pequenas sociedades tribais de povos caçadores e agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Pode-se afirmar então que o processo educacional se dá numa lógica eminentemente política, visto que, apesar das diversas formas de organizações sociais que desdobram em sua organização econômica, política e cultural, em todas elas tem-se o processo

educacional como fio condutor e/ou gerador dessa dinâmica própria de cada sociedade. Dessa maneira a educação também se faz presente de formas diversas. Veremos, no entanto, que o modo de produção capitalista faz surgir uma forma de educação específica.

O espírito político das sociedades modernas, que tem seu processo educacional estabelecido por meio de sistemas organizados, também é transmitido pelo exercício do magistério no cotidiano do processo educacional. Uma vez que essa dinâmica é socialmente construída e elaborada, seria impossível conceber que, os agentes responsáveis pela dinâmica educacional não exerçam suas atividades orientados e fundamentados em seus valores sociais e políticos, visto que os mesmos são pertencentes a esta sociedade.

A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação e de que, como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesses e controle sociais pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou outra e, tal como vimos antes, pode se dividir em ideias opostas, situadas de um lado ou do outro da questão. (BRANDÃO, 2007, p. 73).

Conceitos como liberdade, sociedade, direitos políticos básicos – votar e ser votado –, enfim, esses e outros conceitos são desenvolvidos para ocultar os interesses que mediam a educação, e para esta estes se tornam fundamentais, assim como são tão importantes para a democracia. Além desses, outros grandes valores da sociedade são confiados à educação, os quais são, ao mesmo tempo, expressão de determinadas concepções políticas.

A partir desta concepção, emerge na sociedade uma concepção burguesa de que o desenvolvimento da sociedade perpassa exclusivamente pela esfera educacional. Nesse sentido, cabe a determinados indivíduos cumprir com o desenvolvimento do que for e/ou foi estabelecido nas bases da sociedade. Pressupõe que esse

processo será orientado pelos professores e demais agentes educacionais. Desconsidera-se, no entanto, que tais agentes não têm uma historicidade de vida e de formação, perpassando necessariamente por influências e escolhas políticas. A educação no modo de produção capitalista torna-se um pilar para a sua reprodução.

Nesse sentido, a educação exerce função formadora nos indivíduos para as mais diversas funções sociais. Justifica-se a devida reflexão sobre esse processo dentro da sala de aula, pois, de acordo com a própria natureza da educação, que em si mesma é uma ação política, haveria então incoerência em arguir o debate “despolitizador” do meio educacional.

Portanto, o argumento para obstruir determinados debates na escola, apresentado especialmente por integrantes de determinados partidos políticos, tem objetivos para além do que revela o próprio discurso. A função social dos órgãos que controlam a educação teria esse foco despolitizador com o objetivo de conseguir formalmente limitar a atividade do professor. Surge então a pretensão em entender quais os motivos de tal ação. Como bem expõe Jessé Souza:

A realidade social não é visível a olho nu, o que significa que o mundo social não é transparente aos nossos olhos. Afinal, não são apenas os músculos dos olhos que nos permitem ver, existem ideias dominantes, compartilhadas e repetidas por quase todos, que, na verdade “selecionam” e “distorcem” o que não deve ser visto. (SOUZA, 2015. p. 11).

É importante então pensar sobre quais seriam as ideias dominantes que hoje ofuscam nosso olhar e não nos permitem compreender profundamente nossa realidade social. O discurso de uma escola despolitizada atende a que tipo de interesse político?

Supõe-se que as medidas para limitar a atuação política no campo educacional tenham relação com os valores contrastantes por vezes entre os modelos educacionais e as demais entidades

hegemônicas que comutam com a escola e que permeiam as contradições no seio social. Principalmente por que a educação, reafirmando, tem uma função e/ou é fundamentada em um processo eminentemente político, não é realizada somente pela escola, mas essa o refina e sistematiza.

De acordo com Charlot (2013), a educação, como uma ação social, é fundamentalmente política em quatro sentidos: transmitindo os modelos sociais, formando personalidade; difundindo ideias políticas e consolidando a escola como instituição social.

Quanto aos modelos sociais, tem-se que a educação transmite os modelos de comportamentos vigentes na sociedade. Refere-se aos modelos de trabalho, como se vive, as relações hierárquicas de troca e relações afetivas. Em síntese, trata-se de valores axiológicos, ou seja, que se referem a um determinado padrão de valores dominantes. Esses ensinamentos não advêm estritamente da sala de aula, mas, sobretudo do contato inerente ao convívio com o meio social.

Desse modo, a criança em nossas sociedades, aprende o que se faz e o que não se faz, nesta ou naquela circunstância determinada da vida social. Aprende a controlar e a exprimir suas emoções, a reconhecer as marcas sociais de limpeza, a utilizar o dinheiro etc. (CHARLOT, 2013).

Nesse contexto, o ensino é derivado da sociedade e justifica determinados valores, dos quais emergem concepções que defendem ideais relevantes para a sociedade como honestidade, solidariedade, boa-fé e justiça. Pode-se concatenar que em uma sociedade com aspirações democráticas esses ensinamentos podem ser distintos de sociedades com aspirações monárquicas por exemplo. Tal raciocínio encontra-se em Montesquieu (1996) quando busca perquirir os valores das sociedades que resultarão em instauração legal. Extrai-se também de Charlot (2013, p. 57) “A sociedade não é um todo homogêneo que veicula modelos de comportamento unânimes entre seus membros”. Sendo assim, até mesmo em uma sociedade com as mesmas aspirações sociais, temos a relevante presença de aspirações morais distintas.

Há que considerar o fato de a sociedade ser dividida em classes sociais antagônicas. Assim a criança “compreende conforme o meio em que vive o que é o trabalho em linha de montagem, uma relha de arado, um estetoscópio ou um dicionário. Ela concebe o trabalho de modo diferente, se for filha de operário, camponês ou advogado” (CHARLOT, 2013, p. 58). Nesse sentido, o trabalho torna-se relevante para com o modelo de conduta social adquirido pelo indivíduo.

“Quanto à formação da personalidade, temos que a educação possui ação política por ser formadora da persona” (CHARLOT, 2013, p. 59). A educação nesse sentido, veste o indivíduo com personalidade, construindo a estrutura psicológica de dependência, renúncia e idealização. Na medida em que essas normas sociais interiorizadas pelo indivíduo traduzem as relações de força na sociedade, a formação da personalidade assume um sentido político.

Ainda de acordo com Charlot (2013), a educação edificadora da personalidade possui importância imprescindível à sociedade, posto que através dela e seus engendrados é possível prever as manifestações. Tais considerações de conduta influenciam de maneira significativa na conduta social. “A educação inculca na criança ideias políticas sobre a sociedade, seus fundamentos, sua organização, suas finalidades, etc. Ela lhe propõe certas explicações referentes à liberdade, à justiça, às greves, aos patrões, aos policiais, etc.” (CHARLOT, 2013, p. 62).

É válido, aqui, expor como exemplo a obra de José Silveiro Horta, em que se estudam os militares e a educação de 1930 a 1945. Logo de início, é exposto o discurso do General Caetano de Faria, chefe do Estado Maior do Exército em 1912, citando:

O soldado vem até o quartel apenas aprender o que lhe é necessário quando a pátria chamá-lo à sua defesa. Os oficiais, por seu lado, constituem o pequeno grupo que permanecem nas casernas para receber, educar, instruir e restituir à vida civil aos cidadãos. (HORTA, 1994. p. 7).

Se analisarmos tal posicionamento, percebe-se que a conduta atribuída ao oficial é de instruir politicamente valores fundamentalmente patrióticos e de convivência civil estabelecida nos moldes de uma ordem de ações ditas coerente ao dever cívico.

A educação preenche uma função política mistificadora ao difundir e veicular ideias que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se como autônomas e são recuperadas em uma tentativa consciente ou inconsciente (CHARLOT, 2013).

Em seguida, educação como política, temos a escola como instituição social. Aqui, há a necessidade de um mutualismo entre a escola e as forças sociais e políticas. Não só um espaço de ensino, mas também um legitimador do conhecimento e consagrador dos campos cujo conhecimento legitimado é imprescindível (BOURDIEU, 2011). A escola “transmite às crianças modelos explícitos e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros e esquematizados que aqueles que a criança adquire por meio do contato social direto” (CHARLOT, 2013, p. 67).

Dessa maneira, a escola possui sentido político de grande importância, pois propaga a educação e refina o que a sociedade transmitiu incidentalmente, na mesma medida em que legitima, através de diplomas e títulos, o trabalho especializado para a sociedade.

Para tanto, não há de se ter que essa instituição não está à parte da sociedade. Ao contrário, é reprodutora e fonte das ideias dominantes. “Ela não cria a ideologia da classe dominante. Esta é engendrada pelas estruturas e pelas próprias relações sociais, e a escola contenta-se em adotá-la” (CHARLOT, 2013, p. 67).

Por intermédio desses quatro modos de atuação, a saber: transmite modelos sociais, forma personalidade, difunde ideias políticas e legitima a escola como instituição social, a função educacional se constitui em um processo essencialmente político. Assim, torna-se claro perceber que caminho percorrido no cotidiano social do indivíduo o educa e, por sua vez, terá relevância ao ambiente político.

INTERESSES MERCADOLÓGICOS

Considerando, portanto, que a educação é um processo amplo, mas que também é efetivada de formas específicas no interior de instituições escolares, é necessário entender que mesmo as instituições de ensino não estão desassociadas de seu contexto. Há a efetivação de influência mútua. As instituições de ensino influenciam as relações sociais assim como são influenciadas por estas. Vejamos com mais detalhes esta questão.

Braz e Netto (2006) caracterizam a mercadoria com um objeto externo ao homem e que pelas suas propriedades tem a finalidade de satisfazer as suas necessidades. Por tal finalidade de satisfação de uma necessidade humana, seja material ou espiritual, a mercadoria expressa um valor de uso. Dessa forma, podemos entender que um dos elementos que caracteriza um produto enquanto mercadoria, é que este seja um valor de uso, ou seja, tal produto deve evidenciar alguma utilidade para a satisfação de uma necessidade humana. Assim, os mencionados autores definem a mercadoria como um valor de uso resultante do trabalho. Contudo, asseveram que nem tudo que resulta do trabalho e possui valor de uso, pode ser reconhecido como mercadoria:

Em primeiro lugar, porque só se constituem mercadorias aqueles valores de uso que podem ser reproduzidos, isto é, produzidos mais de uma vez, repetidamente [...]. Em segundo lugar, porque a mercadoria é um valor de uso que se produz para a troca, para a venda; os valores de uso produzidos para o autoconsumo do produtor não são mercadorias - somente valores de uso que satisfaçam necessidades sociais de outrem e, portanto, sejam requisitados por outrem, constituem mercadoria [...]. Assim, portanto, a mercadoria é uma unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca. (BRAZ; PAULO NETTO, 2006, p. 79-80).

Também quanto à produção de uma mercadoria, são necessárias duas condições, sem as quais pode-se dizer que se produziu um valor de uso que satisfaça uma necessidade, mas não

uma mercadoria. São estas as condições indispensáveis a produção de mercadorias: a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção (PAULO NETTO, 2006).

De acordo com Luckesi (2005), a educação é um fenômeno presente em todas as sociedades humanas, através do processo educacional os indivíduos transmitem o conhecimento acumulado das gerações passadas para as gerações futuras, aprimorando suas técnicas, desenvolvendo tecnologias em favor da satisfação de suas necessidades básicas. Assim, os seres humanos transformam o ambiente natural onde se encontram, produzindo cultura como substrato desse processo. Dessa forma, educação e cultura são características exclusivas e complementares do ser humano, uma vez que,

A educação é um típico "que-fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. Não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade. (LUCKESI, 2005, p. 30-31).

Tomando como base o conceito do que vem a ser mercadoria, a educação não pode se enquadrar enquanto produto mercadológico clássico. No entanto, observa-se uma mercantilização da mesma, uma vez que interesses econômicos monopolizam a oferta da Educação no Brasil.

Do ponto de vista conceitual, a princípio seria impossível pensar na transformação da educação em mercadoria. De fato, conceitualmente isto é uma verdade, uma vez que a educação não se enquadra nas características inerentes ao conceito de mercadoria dentro do processo capitalista. No entanto, por integrar as relações

de produção capitalistas, a educação assume a forma de mercadoria, ou seja, traz em si a dupla característica de ser um valor de uso, mas visando a troca. A sua diferença de uma mercadoria, portanto, está na sua substância. Observa-se assim, um movimento de mercantilização da educação através das ações de intervenção mediante compra, fusão e conseqüente monopolização das instituições de educação no país, a saber:

[...] em dezembro de 2005, da Universidade Anhembi-Morumbi, por parte do grupo americano Laureate [...]. A segunda, ainda mais impactante, foi a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, um conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário, por parte de um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do International Finance Corporation (IFC), braço empresarial do Banco Mundial. (cf. O Estado de S. Paulo, 29 jul. 2006 apud Oliveira 2009, p.745).

A partir da primeira década do século 21, o mercado financeiro, bem como os grandes investidores perceberam o potencial de expansão do setor de educação privada no Brasil, isso fez com que um grande aporte de recursos financeiros fosse dispendido para a aquisição de instituições de ensino brasileiras.

De acordo com cenário descrito, cabe uma reflexão crítica sobre os rumos da estrutura da educação brasileira, uma vez que, a educação é um bem imaterial e imensurável de determinada sociedade, bem como de fundamental importância para o desenvolvimento da mesma. Portanto, perceber que, boa parte do sistema educacional do país seja direcionado para interesses eminentemente financeiros de grupos multinacionais, isso colocaria em xeque o pleno desenvolvimento da nação em todos os seus aspectos. Para se ter uma ideia do quanto de dinheiro o “negócio” educacional envolve,

em fevereiro de 2007, foi recorde a comercialização de ações da Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo, seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e pela Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do COC. Segundo informação veiculada pela publicação Retratos do Brasil, juntas, estas vendas de ações captaram R\$ 1,9 bilhão, em 2007-2008, e grande parte das mesmas foi comprada por estrangeiros. (cf. Retratos do Brasil, n. 13, ago.-set. apud OLIVEIRA 2009, p.748).

A partir do cenário exposto, percebe-se um prejuízo para a sociedade brasileira. Então, o que os educadores, a comunidade acadêmica, científica, autoridades públicas e sociedade civil de maneira geral podem fazer para frear esse movimento mercantilista, ou ao menos minimizar seus efeitos sobre a educação?

A Constituição Federal de 1988 celebrou como cláusula pétreia que a educação é uma obrigação do Estado e da família e de responsabilidade de toda a sociedade. O processo de mercantilização da educação vai de encontro à norma constitucional supracitada. Seria possível o direito evitar a mercantilização da educação? O direito é uma esfera que garante a própria mercantilização, não é inibidor deste processo, pelo contrário, é seu corolário. Tal situação decorre do fato que, o direito, como todas as demais instituições no interior da sociedade burguesa capitalista, acaba por servir à manutenção da estrutura que mantém a sociedade tal como está.

No entanto, a educação não deve ser entendida como detentora de “todo o poder”, capaz de redimir, ou seja, resolver todos os problemas sociais, como pregavam alguns teóricos da educação, entre eles Comênio (1966). Tampouco deve ser entendida como simples reprodutora da sociedade burguesa e por consequência, totalmente estéril (LUCKESI, 2005).

O direito que, em sua formalidade oficial, é a normatização das relações humanas em meio ao convívio social, positivada em lei por uma organização soberana e imposta coercitivamente à observância de todos. Em síntese, visa assegurar a coexistência

pacífica da sociedade e por essa razão é o fundamento da ordem social (GOMES, 1995).

Por analogia, não muito complexa de se fazer, o direito em si e por si só, assim como a educação, não tem todo o poder para dar conta das demandas progressistas e tampouco é desprovido de possibilidades para a busca de direitos sociais, mesmo que escassos, uma vez que, tanto o direito, a educação, quanto os demais sistemas e organismos sociais estão imersos e são produtos dessa sociedade que tem a desigualdade por característica fundamental.

A luta a ser travada nessa seara não é fácil, uma vez que o simples fato de haver uma normatização a respeito da educação privada no Brasil, não significa o cumprimento da mesma, a saber:

As tentativas de impedir a mercantilização da educação por meio de proibições legais mostram-se mais formais do que instrumento efetivo. Vide a antiga proibição das instituições educacionais auferirem lucro. É mais ou menos como proibir a circulação de uma mercadoria para a qual há demanda. A consequência é apenas o aparecimento de um mercado negro. Ou seja, viabilizam-se formas de burla ao dispositivo legal. (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

Assim como existem escassos, no entanto, consistentes, nichos de educadores e/ou intelectuais, que travam verdadeiras lutas de resistência em favor de uma educação progressista, pública e gratuita. Também no campo do direito existem possibilidades e focos desse mesmo tipo de luta.

O artigo 206 da Constituição Federal (CF), de 1988, determina:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (CF, 1988).

Foi com base neste dispositivo da CF que o MPF/TO abriu processo administrativo contra a Unitins. Este é apenas um em

meio a inúmeras ações judicializadas nesse sentido. Obviamente que, tais ações não significam uma oposição definitiva ao processo de mercantilização da educação, pois o fundamental é a busca por um outro modelo social e, portanto, outra lógica do sistema educacional.

No entanto, enquanto a lógica da sociedade burguesa capitalista não é superada e/ou suprimida, no interior dela existem algumas possibilidades de resistência a ampliação das desigualdades.

PROJETO DE LEI Nº 867 DE 2015

O movimento escola sem partido tem início em 2004, fundado pelo advogado Miguel Nagib. Ficou conhecido por ser o redator do projeto de lei que ficou popularmente conhecido pelo mesmo nome do movimento “escola sem partido”. O Projeto de Lei nº 867, de 2015, conforme a própria apresentação descrita no referido documento, foi concebido como uma iniciativa conjunta de um grupo de estudantes e de pais apresentando-se como preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis.

Reproduzindo-o com os mesmos termos utilizados em motivação oficial, entendem ser necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a suposta prática de doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Diante da proposta expressa em texto legal pelo projeto de lei, podemos atentar-nos aos princípios¹ nele apresentados. Esses são

¹ Princípio é um termo legislativo-jurídico que tem relação com o sistema legal. O ordenamento brasileiro é composto por normas e princípios. Este sendo conceitos abstratos que regerão a lei e sua aplicação, aquela, uma decorrência da interpretação do texto da lei combinado ao preceito estabelecido. (BARROSO, 2006, p. 06).

de extrema importância para análise, pois se aprovada, serão os ditames morais de sua interpretação. Em seu artigo 2º, o texto traz:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

- I - Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - Liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - Liberdade de crença;
- V - Reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

A princípio, esses preceitos abstratos aqui postos, grande parte se faz presente nas leis que direcionam a educação no Brasil. A inovação que há neste é a reiteração e a vista à especificidade quando se tratar de assuntos supostamente ideológicos propagados no ambiente escolar.

A imparcialidade concatena-se com o Estado laico do ponto de vista jurídico, isto é, a laicidade do Estado não só em relação à religiosidade, mas também à neutralidade quanto às ideias políticas e às concepções ideológicas (Bastos; Martins, 1992). O pluralismo exposto no inciso segundo, da mesma maneira, trata-se da liberdade e logo por efeito da pluralidade no ambiente acadêmico.

O inciso quinto aparece como legitimador da vulnerabilidade do aluno no processo de aprendizagem, o que expressa exigência de cuidados com ele no dia a dia que em se forma tal fenômeno e, em seguida, reitera a liberdade da consciência de crença e direito aos pais de que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Quanto à sua tramitação em procedimento legislativo, no ano de 2019, houve movimentações importantes. Foi requerido em

janeiro de 2020 o arquivamento do projeto, demonstrando que a proposta não foi julgada relevante.

Constantemente têm ocorrido debates devido a reiterados pedidos de desarquivamento. Segundo o portal escola sem partido (www.escolasempartido.org), do dia 19 a 25 de fevereiro de 2020, foi requerido o desarquivamento 10 vezes.

Além disso, o movimento alimenta a página na internet em que é dedicada a crescer o movimento e apoiar concordantes em fazer denúncias e prestar depoimentos. Dentre as mensagens que encontramos nesse local são: “Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie, diga não à doutrinação nas escolas e universidades” (www.escolasempartido.org).

Percebe-se então um projeto com objetivo de controlar o ambiente escolar, a maneira como certos assuntos serão desenvolvidos com os alunos. Afirma-se que na dinâmica educacional, os conteúdos ministrados não poderão ter cunho político-ideológico que não esteja de acordo com a livre consciência do aluno e os postulados morais da família desse indivíduo.

Com o objetivo de refletir a respeito da proposta do projeto supracitado, é válido considerar o discurso de Fernando Araújo de Penna, que se propôs a pensar o discurso Escola sem Partido.

Uma chave de leitura que, para nós, educadores, professores, pesquisadores do campo da Educação é absurda, apresentando ideias que nos chocam e, muitas vezes, nos levam a rir. Outra reação igualmente comum é não levar a sério a ameaça apresentada por esse discurso e os projetos de lei que incorporam suas ideias por ser algo que, para nós, é muito obviamente contraditório com a legislação educacional existente. (PENNA, 2017, p. 36).

De fato, não é absurdo ter essa concepção esplanada. Tomando como base a ideia de Charlot (2013), é algo que está em grande contradição não só às legislações, mas também aos objetivos conferidos à instituição escolar. Procurar deixá-la aquém do

fenômeno político e das ideias advindas dos movimentos sociais, bem como das contradições e objetivos políticos presentes na dinâmica social, significa acabar com a possibilidade do diálogo, do dissenso, da produção do conhecimento a partir da diversidade característica da sociedade e por consequência da escola nela inserida.

De acordo com Penna (2017), discursos como esses se utilizam de uma linguagem próxima à do senso comum, recorrendo a questões cotidianas simplistas que reduzem questões complexas, transformando-as em falsas alternativas e com isso se valem das tensões decorrentes da polarização política, fazendo uma transferência direta para o âmbito educacional. A partir do debate polarizado e antagônico do ambiente político, tem-se fundamentado o discurso da escola sem partido.

Ocorre que se esse é um dos fundamentos da tentativa de impedir que o discurso político entre na escola, essa ação em si já é uma proposta política, com clara intenção de ação no campo. Dessa forma, a pluralidade de ideias no âmbito acadêmico evocada no texto do projeto se faz incoerente. Percebe-se uma tentativa de inibir movimentos emergentes ou potencialmente contrários ao dominante. Impedir a construção de pedagogias contra-hegemônicas, que não estão a serviço dos interesses dos dominantes, mas que se articulam com os interesses populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enquanto bem maior da sociedade deve atender aos interesses da coletividade. No entanto, percebe-se que a formação tem se voltado estritamente para interesses mercadológicos, a isso se dá o nome de mercantilização da educação, ou seja, todo processo de ensino está se voltando para os interesses econômicos. Interesses estes que são objetivados a partir da aquisição de instituições educacionais por parte de grandes grupos econômicos multinacionais.

Destacou-se aqui o processo de mercantilização do ensino das escolas a partir do enorme investimento e monopolização das escolas privadas. No entanto, essa mercantilização ocorre também no âmbito das escolas públicas, no momento em que estas instituições promovem uma reorientação dos princípios e objetivos educacionais para uma lógica de mercado que visa apenas atender aos objetivos do capital (caberia aqui um outro estudo específico, apenas para tratar dessa espécie de mercantilização das instituições públicas de ensino). No desenvolvimento do presente estudo, tratou-se de forma mais aprofundada desse movimento no âmbito das instituições privadas, onde, os objetivos passam a ser extremamente comerciais e visando apenas o lucro dos seus investidores.

Considera-se que a educação possui objetivos e características eminentemente políticas. A transmissão dos modelos sociais como trabalho “o que fazer” e “o que não fazer”, a formação da personalidade e, assim, podendo ter prognósticos quanto ao comportamento social; a difusão de ideias políticas que formam o ideário social refinados pela instituição escolar mostra um sistema comutativo entre as relações sociais, políticas e educacionais.

Assim, reafirma-se que a educação é um processo fundamentalmente político, cabendo refletir quanto a incoerência entre fato político educacional e o discurso da escola sem partido. Apesar de tal incoerência e em função de sua importância, levou setores da sociedade à propositura do Projeto de Lei nº 867, de 2015.

O projeto proposto pelo movimento escola sem partido aparece em contexto de forte incoerência e com proposta inviável ao ser analisada pormenorizadamente. Fortificado pelo senso comum, o projeto traz a busca de uma resposta contra as propostas educacionais contra-hegemônicas sob o manto do pluralismo de ideias e respeito à consciência do educando e a moral dos pais; resultando em uma “resposta” dada por uma parcela social que quer perquirir a manutenção dos modelos hegemônicos.

Apesar da importância do tema em discussão, parcelas significativas da população não percebem os interesses que

envolvem o sistema de educacional. Cabe aos pesquisadores, educadores e a sociedade civil envolvida no presente debate, lutarem pela pluralidade política, essencial para o pleno desenvolvimento democrático.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luís Roberto. *Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito (um triunfo tardio do direito constitucional no Brasil)*. USFCA. 2006.
- BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. *Comentários à Constituição do Brasil*. Ed. Saraiva. Tomo I. São Paulo, 1992.
- BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, P. (2011a). “O campo político”. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. *Câmara dos Deputados*. Projetos de Lei nº 867/2015 - Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/apresentacoes/apresentacao-miguel-nagib>.
- BRÁSILIA. *Câmara dos Deputados*. Projeto de lei ordinária PL 7180/2014. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “programa Escola sem partido”. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>.
- BRAZ, Marcelo; PAULO NETTO, José. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHARLOT, B. *A mistificação da pedagogia: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CUSTÓDIO, Antonio, Joaquim Ferreira. *Constituição Federal Interpretada pelo STF*. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

ENGELS, F. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. 1876. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896. Origem da presente transcrição: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Transcrição de: amavelmente cedia por “O Vermelho” para Marxists Internet Archive, 2004 HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876//mes/macaco.htm>. Acessado em 18 fev. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Orlando. *Introdução ao Direito Civil*. 11. ed. Rio de Janeiro. Forense. 1995.

HORTA, J. S. B. *O hino, O sermão e a ordem do dia: Regime Autoritário e a Educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LIRA FILHO, Roberto. *O Que é Direito*. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MONSTESQUIEU. *O Espírito das Leis*. Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Romulo Portela de. *A transformação de Educação em Mercadoria no Brasil*, Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p.739-760, outubro de 2009. Print version ISSN 0101-7330 On-line version ISSN 1678-4626. Educ. Soc. Vol.30 no.108 Campinas Oct. 2009 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006> Acesso em: 04 dez. 2018.

PORTAL. *Escola sem partido*. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.gov>> Acesso em 25/01/2020.

- REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. 22. ed. São Paulo. Saraiva. 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA, 2006.
- SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2015.
- WEBER, M. In: Os Letrados Chineses. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 471-499.

ESCOLA PÚBLICA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Nêuda Batista Mendes França
Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade com ampla diversidade sociocultural. Brancos, negros, pardos, indígenas e amarelos demonstram uma rica pluralidade de conhecimentos, saberes e tradições.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, evidenciam a diversidade de etnias presentes na formação da sociedade brasileira (indígenas, portugueses, africanos, espanhóis, judeus, alemães, italianos, árabes e japoneses) e revelam que, no ano de dois mil e dezenove (2019), 46,8% dos brasileiros se declararam pardos, 42,7% brancos, 9,4% pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (BRASIL, 2019a).

Por outro lado, os dados revelam também a imensa desigualdade existente na sociedade brasileira. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2019b), em 2018, no mercado de trabalho, brancos ocupavam 68,6% dos cargos gerenciais e 75,6% eram representantes políticos como deputados federais. Em relação à distribuição de renda e condições de moradia, 32,9% dos pretos ou pardos estavam abaixo da linha de pobreza enquanto brancos somavam 15,4%. No tocante à educação, a taxa de analfabetismo entre pretos ou pardos era de 9,1% e entre os brancos 3,9%. No que diz respeito à violência, a taxa de homicídios em 2017, foi 98,5% entre jovens pretos ou pardos de 15 a 29 anos.

Miguel Arroyo (2010; 2014) enfatiza a constatação de que, na sociedade brasileira, ainda existe dominação de determinadas culturas, classes, raças, em detrimento de outras. De um lado,

considera-se valores superiores, saberes válidos, padrões e verdades absolutas; do outro, comportamentos inferiores, conhecimentos populares, costumes e crenças. Uma sociedade dividida entre os que gozam de um lugar na cultura, no mercado de trabalho e os que ficam à margem, discriminados, inferiorizados, privados de direitos básicos.

A escola pública, nesse contexto, lida cotidianamente com a diversidade de sujeitos, etnias, culturas, saberes, valores. Como espaço de ensino para a formação do ser humano integral, cabe à escola considerar a diversidade sociocultural existente para desenvolver um ensino com vistas à emancipação dos sujeitos.

No entanto, ainda existem educandos privilegiados por suas posições sociais, econômicas, culturais, étnicas e outros educandos¹ tratados como inferiores, subalternizados, oprimidos (ARROYO, 2010; 2014).

Partimos assim do pressuposto de que a diversidade ainda não é reconhecida e valorizada na escola pública, visto que persistem práticas e epistemologias que fundamentam variadas formas de opressão desferidas sobre educandos oriundos de coletivos populares ou grupos não-hegemônicos.

Coletivos de sujeitos, segregados historicamente, que, de acordo com Arroyo (2014) compreende indígenas, afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, trabalhadores empobrecidos, retirantes, imigrantes, reclusos nas vilas, favelas e conglomerados.

Sujeitos humanos, cidadãos, legais, existentes, porém, comumente ignorados, inferiorizados, discriminados na sociedade e na escola. Logo, a questão da valorização da diversidade sociocultural revela-se emblemática.

¹ Consideraremos aqui, esses outros educandos a partir das definições de Miguel Arroyo (2014) o qual define por outros sujeitos os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos e seus filhos e filhas como outros educandos.

Por meio de uma discussão pedagógica e dialética, buscou-se, neste capítulo, compreender quais são as tensões existentes dentro da escola relacionadas à diversidade sociocultural dos alunos advindos dos coletivos populares, não-hegemônicos, tomando por objeto de reflexão e problematização práticas discriminatórias e homogeneizadoras, bem como concepções em que se fundamentam as pedagogias inferiorizantes e subalternizadoras existentes.

Através de estudo bibliográfico, buscou-se compreender aspectos relacionados com uma nova pedagogia de emancipação dos sujeitos em contraposição às pedagogias de inferiorização e subalternização dos coletivos historicamente produzidas desde a colonização, tendo como principal aporte os estudos de Arroyo (2010; 2014).

Contribuiu para a análise questões discutidas por Vera Candau (2002), Lopes e Macedo (2010; 2011), Elianda Tiballi (2003; 2016), Boaventura de Sousa Santos (2007), entre outros, visando maior compreensão do tema em suas relações com a sociedade, a cultura, a educação e o currículo.

Com Arroyo (2010; 2014), consideramos a formação humana inseparável da produção mais básica da existência (trabalho, moradia, saúde, terra, transporte, cuidado, alimentação, segurança) e questionamos por que teorias pedagógicas se afastaram dessa base material em que nos humanizamos ou desumanizamos.

Defendemos a necessidade de se humanizar os espaços do viver tendo em vista a atender os estudantes que chegam à escola com vidas tão precarizadas. Humanização que pressupõe a valorização da diversidade sociocultural existente na escola pública, uma vez que, trata-se de um conjunto de pensamentos, visões, ações, metodologias e pedagogias segregadoras, inferiorizantes e subalternizadoras desferidas sobre os alunos pertencentes aos grupos minoritários, às classes dominadas, oprimidas, que precisa ser analisado, desconstruído, reelaborado.

Nesse sentido, evidenciamos a importância de uma nova pedagogia ancorada na diversidade sociocultural com vistas à emancipação dos sujeitos, construída pelos coletivos inferiorizados historicamente e não para eles. Uma nova pedagogia elaborada por dentro como alternativa às antipedagogias vindas de fora e ainda presentes nas escolas públicas.

DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES EM ANÁLISE

Assim como na sociedade brasileira, também na escola pública se manifesta uma grande diversidade sociocultural presente nos coletivos de educandos, educadores, profissionais, no conjunto de concepções teóricas e pedagógicas.

Diversidade de sujeitos, experiências, pensamentos, saberes (ARROYO, 2014).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2019c) nas escolas brasileiras, dentre os 34.575.816 de alunos matriculados na educação básica² que se declararam pertencentes a uma raça, 49,62% eram de cor parda, 44,22% branca, 4,77% preta, 0,92% indígena e 0,44% amarela.

No entanto, verificar a diversidade existente não significa reconhecê-la, valorizá-la e trabalhá-la pedagogicamente. Na sociedade e na escola, a diversidade sociocultural ainda é, em muitas situações, ignorada, invisibilizada e ocultada por questões que perpassam as teorias e as práticas, construídas e desenvolvidas historicamente. Trata-se de temas relacionados com concepções que, consciente ou inconscientemente, fundamentam práticas de desvalorização e invisibilização da diversidade sociocultural presente na escola pública brasileira.

² O total geral era de 47.874.246 estudantes matriculados na educação básica brasileira em 2019, porém, 13.298.430 não se declararam pertencente à alguma raça.

Destacamos assim, nesse capítulo, questões ligadas à colonização, à desigualdade social, às concepções de raça e de inclusão, que, de uma forma ou de outra, evidenciam que a diversidade sociocultural ainda é pouco considerada na escola pública.

Santos (2007, p. 55) afirma que “a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram”.

É sabido que a América Latina tem sua história profundamente marcada pela colonização com todos os problemas que ela trouxe envolvendo genocídio, escravização, exploração das riquezas locais. Sabe-se também que a imigração europeia e asiática do século XX, que objetivava branquear o país de mulatos, proporcionou aos imigrantes europeus vantagens de acesso à terra e ao emprego. Dessa forma, a experiência da diversidade de povos, culturas e etnias, no processo de formação da sociedade brasileira, ficou marcada pela dominação e pela negação do outro (CANDAU, 2002).

Percebe-se, no contexto colonial, a temática da diversidade utilizada para elitizar uns e inferiorizar outros, privilegiar determinadas culturas e silenciar outras, separar cidadãos de bárbaros, cultos de incultos, existentes de inexistentes.

Arroyo (2010, p. 1405) indaga: “Como foram pensados os povos indígenas, negros, caboclos, quilombolas e como continuam pensados os camponeses, favelados, das periferias urbanas? Como inferiores, como inexistentes, irrelevantes”. Para o autor, a inferiorização desses coletivos humanos está nas bases epistemológicas das pedagogias colonizadoras e capitalistas até o presente. A empreitada civilizatória, os catecismos e a educação jesuítica, ajudaram a reforçar as representações da imagem hegemônica do colonizador, branco, civilizado e dos outros povos como primitivos, incultos, insubmissos à nova ordem política e cultural. Nesse sentido, as pedagogias de subalternização

produzidas e ensaiadas aqui pela empreitada colonizadora, tentam homogeneizar as formas de pensar, de produzir conhecimentos, culturas, identidades, submetendo e destruindo os outros modos de viver (ARROYO, 2014).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) trazem a essa temática a ideia de uma escola única e igual para todos, oriunda da tradição republicana francesa. De acordo com tal concepção, “a escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94). Parâmetro que considera o homem branco, adulto, heterossexual e cristão como modelo e todos os outros, inferiores, incivilizados, fracassados, repetentes, bárbaros (ABRAMOWICZ; RODRIGUES e CRUZ, 2011).

O fato é que, “quando essa visão ainda prevalece, a chegada das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos nas escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por preconceitos inferiorizantes” (ARROYO, 2014, p. 15). Negros pelas características físicas, goianos pelo linguajar, camponeses pelos calçados sujos de terra, empobrecidos pela privação de material escolar, alimentação, vestuário, e, tantas outras atitudes inferiorizantes e antipedagógicas de tratar os educandos.

Ao analisar a educação histórica e criticamente, torna-se perceptível concepções herdadas do período colonial que ainda permeiam e fundamentam as ações e teorias educacionais contrárias à valorização da diversidade sociocultural. Em suma, enquanto persistir o padrão de escola colonial, inferiorizadora e homogeneizadora, a valorização da diversidade sociocultural dificilmente poderá ser efetivada.

Questões que relacionam a diversidade com a desigualdade social têm ocupado um lugar de maior destaque no debate contemporâneo devido às pressões sociais – oriundas em especial dos movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário (índigenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do

campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980, no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social e para o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais (GOMES, 2012).

Arroyo (2010) explicita formas historicamente elaboradas para a produção de sujeitos como desiguais em condições de vida, emprego, moradia, saúde e renda. Sujeitos pensados e tratados como carentes, marginais, excluídos, inferiores, inconscientes.

Sujeitos pensados *desiguais porque carentes* de educação, letramento, valores, competências, hábitos de trabalho. Carências a serem diminuídas, reduzidas, compensadas. Visão esta que alimenta a autoimagem do Estado, das políticas e das instituições socioeducativas com a função de suprir carências, de inserção do sujeito na sociedade letrada, na empregabilidade, por meio de políticas compensatórias e distributivas. Um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa (ARROYO, 2010).

Pensados *desiguais porque marginalizados* ou na margem de lá onde predomina a miséria social e moral. Situar as desigualdades como problema nas carências morais têm alimentado concepções de políticas socioeducativas e de projetos comprometidos em solucionar a condição de marginalidade tirando esses coletivos da margem, através de pedagogias civilizatórias e moralizadoras. Significa passá-los da margem da tradição, do atraso e da imoralidade para a modernidade, o progresso, os valores civilizatórios e a racionalidade científica. Mais educação, mais tempo de escola, para tirar da marginalidade, para salvar a criança e o adolescente em risco moral, da violência, da droga, da carência de valores nas famílias populares (ARROYO, 2010).

Pensados *desiguais porque excluídos* (MORENO *apud* ARROYO, 2010). Excluídos dos bens culturais, do convívio social, das instituições e espaços públicos. Mantidos do lado de fora, definidos categoricamente na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho. Excluídos como justificativa para políticas de inclusão,

escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. Dessa forma, ao invés de reduzir as desigualdades, cumpre o Estado um papel benevolente de permitir e propiciar o acesso ao lado de dentro daqueles coletivos pensados e mantidos do lado de fora (ARROYO, 2010).

Pensados *desiguais porque inconscientes*, pré-políticos, irracionais ou sem a racionalidade crítica, imersos na consciência falsa, crenças, tradições e misticismos acríticos (ARROYO, 2010).

Em síntese, cabe indagar se tais sujeitos se pensam desiguais, carentes de cultura, de conhecimento, de valores. Seria interessante indagá-los se eles se pensam sem consciência, à margem do progresso e da modernidade.

Para Tiballi (2016), a escola é um espaço em que se manifestam as desigualdades sociais que geram a desigualdade educativa.

No discurso educacional brasileiro, são várias as explicações para o fracasso escolar e para as desigualdades educativas que marcam negativamente a escola pública. Explicações pautadas no discurso psicológico culpabilizam a família e o aluno pelo fracasso escolar diante de suas limitações físicas e/ou mentais. Interpretações sociológicas atribuem culpabilidade à estruturação da sociedade em classes que além de manter grande contingente da população excluído do acesso aos bens culturais, desqualifica as possibilidades de realização da escola. Explicações, de caráter assistencialista, por sua vez, enfatizam a pobreza como culpada pela desigualdade educativa e pelo fracasso escolar (TIBALLI, 2003; 2016).

Compreende-se assim, pelo discurso do psicologismo, do sociologismo e do assistencialismo, que o fracasso escolar e a desigualdade educativa não é culpa somente do desajustamento mental, cognitivo, familiar, cultural e financeiro do aluno, mas também da estruturação da sociedade e da forma de organização da escola que mantém e reproduz as desigualdades, demonstrando-se incapaz de promover mudança.

Dubet, Duru-Bellat e Vérétoit (2012) asseveram que a função reprodutora da escola é uma invariante das sociedades modernas que precisam encontrar nos veredictos escolares a justificativa das

hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares. Reprodução que passaria pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares e depois, das desigualdades escolares em desigualdades sociais em um circuito idêntico de repetição³.

Uma vez que a escola faz parte do contexto social, a temática da diversidade também envolve questões profundamente relacionadas com cultura.

Segundo a Teoria da Privação Cultural, os alunos dos grupos minoritários fracassam porque possuem um *déficit* cultural, ou seja, não tiveram no ambiente familiar ou grupo de origem a devida preparação para frequentar com eficiência a escola. Faz-se necessário, porém, analisar: O que é um indivíduo sem cultura? A partir de que critérios se considera alguém privado culturalmente? Esse fundamento, portanto, tem servido para a formulação de políticas compensatórias (CANDAU, 2002). Políticas corretivas, suplementativas, que não valorizam a diversidade, tampouco visam emancipar os sujeitos, pelo contrário, visam conformá-los para que continuem pensando e sendo pensados na condição de desiguais, inferiores, marginalizados, carentes, inconscientes.

Para além da ideia do *déficit* cultural, Bordieu e Passeron (1975) reconheceram que a cultura transmitida pela escola é uma cultura de classe, que favorece os favorecidos. Nesse sentido, os conceitos de capital cultural⁴ e de violência simbólica constituem-se categorias analíticas importantes para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais.

³ Estudos da sociologia comparada da mobilidade social mostram que a reprodução social é efetiva em todos os países. No entanto, embora confirmem que, em todos os países ricos, as desigualdades sociais determinam as desigualdades escolares, elas não são perfeitamente uniformes em todos os países. Isso leva a questionar se a escola exerce por toda parte o mesmo papel, do mesmo modo e com a mesma extensão no mecanismo da reprodução social. Conferir: BREEN, R. (Ed.). *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

⁴ Ver mais em: BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Capital cultural refere-se ao acesso que o sujeito tem à cultura erudita e aos bens culturais disponibilizados, mas não acessível para todos, como cinema, música, livros, esculturas, teatro, dança. Violência simbólica, por sua vez, é a ação de a escola afirmar a cultura dominante levando à marginalização uma parcela dos estudantes (BORDIEU; PASSERON, 2014). Em outras palavras, o processo de violência cultural se configura quando a escola impõe um padrão cultural como legítimo, eliminando qualquer outra forma de expressão cultural (TIBALLI, 2003).

Os estudos de Bordieu e Passeron⁵ (*apud* TIBALLI, 2003) discutem o fato de que a escola ao tratar todos de maneira igual, favorece a aprendizagem daqueles que vivem o *ethos* cultural por ela veiculado, segregando e marginalizando os que apresentam características culturais diferentes.

O sucesso escolar não seria assim uma questão de dom, mas de hábitos culturais familiares e de disposições herdadas do meio de origem, reforçadas pela lógica escolar que consagra os favorecidos.

Nessa ótica, o pobre fracassa porque é privado da bagagem cultural exigida desde o seu ingresso no processo de escolarização (TIBALLI, 2003).

Para Bordieu e Passeron (2014), a escola reproduz a lógica das classes dominantes em detrimento da diversidade, em que a transmissão de conteúdos e a valorização de saberes escolares consonante aos valores das classes mais favorecidas oportuniza distinção e sucesso aos que têm posse do capital cultural enquanto promove inferiorização e insucesso aos desprovidos desse capital.

Entende-se assim que, ao transmitir a cultura dominante, a escola, segrega os educandos que apresentam características diferentes e reproduzem as diferenças impondo um padrão cultural como legítimo. Logo, todos os outros serão considerados

⁵ BORDIEU; PASSERON. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

inferiores, ilegítimos. Concepções que impossibilitam práticas educativas relacionadas com a diversidade.

A política educacional da inclusão escolar é outra questão a ser analisada diante das tensões existentes na escola e na sociedade. Questões que também evidenciam que a diversidade sociocultural ainda é um emblema na escola pública.

Segundo Arroyo (2014), a opressão/exploração foi substituída pela exclusão. Logo, pedagogias de inclusão foram inventadas pelos incluídos na promessa de incluir os excluídos. Nessa perspectiva, a exclusão é tratada como princípio para entender sua produção e as políticas inclusivas como remédio.

Por esse prisma, fica óbvio a existência de uma inclusão subalterna, corretiva, compensativa, que não tira o sujeito de sua condição de excluído, de desigual porque pensado diferente, deficiente, com dificuldade de aprendizagem, impossibilitado de adquirir as competências e as habilidades do ensino, incapaz de aprender da mesma forma que os demais.

Para Tiballi (2003, p. 206), “inclusão e exclusão são desdobramentos da desigualdade social fundantes das sociedades estruturadas em classes sociais”. Dessa forma, é imprescindível analisar concepções relacionadas com a inclusão pela escola ou na escola, para compreendermos de que escola estamos falando quando defendemos a educação inclusiva. Quando nos referimos à inclusão pela escola, voltamos à ilusão pedagógica durkheimiana que delega à escola o poder de promover a equidade social, e, ao nos referirmos à inclusão na escola, poderemos estar considerando somente a presença física do sujeito para simples assimilação de comportamentos socialmente válidos, legitimando assim um processo de exclusão social (TIBALLI, 2003). Exclusão, muitas vezes, permeada por preconceitos e discriminações relacionadas com questões étnicas e raciais.

Em relação às questões ético-raciais, no interior das escolas públicas ainda é visto um cenário repleto de ações e concepções antipedagógicas que atribuem o fracasso escolar ao próprio aluno porque negro, inferior, sem cultura.

Assevera Candau (2002) que a população negra está socialmente marginalizada na sociedade brasileira e as crianças oriundas de grupos marginalizados (social, cultural ou etnicamente) tendem a fracassar no sistema escolar. As teorias racistas, que tiveram seu auge entre 1850 e 1930 no Brasil, chegam a afirmar que os negros são intelectualmente inferiores.

Segundo dados do Censo Escolar, em 2018, as escolas públicas municipais e estaduais do Brasil reprovaram 2.620.339 estudantes. Destes, populações preta, parda e indígena têm entre 9 e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos esse percentual é de 6,5% (UNICEF, 2019).

É inegável que algumas conquistas sociais e culturais foram alcançadas na contemporaneidade, a exemplo da obrigatoriedade dos estudos sobre as matrizes africanas, do aprendizado da língua-materna, da inclusão, dos sistemas de cotas nas universidades. Porém, tais iniciativas permanecem impregnadas de concepções discriminatórias e inferiorizantes que carecem de estudos mais aprofundados.

Verifica-se que, embora a escola tenha dado passos rumo a uma formação mais humana e de valorização da diversidade, questões ligadas à colonização, desigualdade social, preconceitos, superioridade de raças e culturas, ainda permanecem presentes nas ações, pensamentos e pedagogias.

Ainda são evidentes formas abissais de tratar alunos como inferiores por causa de genótipos, condições materiais, pertencimentos sociais, culturais, entre tantas outras categorizações. Convém, porém, ressaltar que, “esses coletivos não se pensam feitos desiguais, porque carentes, nem excluídos ou inconscientes e menos em inferioridades morais, intelectuais, culturais, civilizatórias” (ARROYO, 2010, p. 1395).

Verifica-se também que, a diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (GOMES, 2012).

Nesse sentido, desvelar o padrão cultural que a escola tem estabelecido, analisando as concepções sob as quais suas teorias e práticas foram gestadas, apresenta-se como um desafio contemporâneo para se avançar nos ideais de igualdade, cidadania, formação integral e emancipação humana.

DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Diante do exposto até aqui, evidencia-se a relevância de uma nova forma de pensar a diversidade humana em seus múltiplos aspectos sociais, culturais, étnicos, raciais, de gênero. Pensar com os coletivos inferiorizados e não para eles. Ouvi-los ao invés de rotulá-los, entendê-los ao invés de defini-los coitados ou inferiores.

Segundo Arroyo (2010), esses coletivos, na luta por igualdade de direitos e de serviços sociais, defendem políticas afirmativas e de diferenciação positiva, não genéricas, universalistas, compensatórias, corretivas. Políticas de reconhecimento como diversos nos princípios de direitos humanos, de pertencimento, de igualdade, cultura e cidadania.

Nesta perspectiva, um ideal de emancipação humana, que leve em consideração a diversidade sociocultural, em contraposição às teorias e práticas inferiorizantes, postula outras metodologias, outras aulas, outras avaliações, outras atividades, outras pedagogias, ou seja, uma ressignificação total da escola pública.

A educação brasileira, de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º) preconiza que o ensino deve considerar a diversidade étnico-racial (art. 3º, inciso XII) e o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º).

Nesse sentido, a escola vive uma tensão que emerge entre, de um lado, ignorar a diversidade sob o ideal da igualdade de trato e acabar empurrando um número cada vez maior de alunos(as) para o fracasso escolar e, de outro, reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade existente, a fim de fazer do espaço escolar um espaço múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção do conhecimento e de formação humana e cidadã (CANDAUI, 2002, p. 71).

O fato é que, a escola, muitas vezes, tem estabelecido, consciente ou inconscientemente, um padrão cultural determinado e espera que os alunos nele se encaixem. Nesse modelo de educação os que divergem do padrão sofrerão discriminações. Importa reiterar assim que a finalidade da escola é o ato de educar, ensinar, auxiliar o educando a se desenvolver sujeito e cidadão. Não faz sentido, nesse contexto, esperar um aluno educado, formatado dentro de um padrão de comportamento, cultura e cidadania.

O que se tem notado é um abismo entre a cultura escolar e a cultura de referência do(s) aluno(s), principalmente se este(s) pertencerem a grupos sociais, étnicos e culturais marginalizados (CANDAUI, 2002).

No entanto, partimos da constatação de que não se educa para alguma coisa. Educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. Educa-se porque o objetivo é formar sujeitos de direitos, sociais, cidadãos. Sujeitos também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros (GOMES, 2012).

Isso significa que estamos cada vez mais conscientes de uma realidade intercultural não monocultural. E um dos desafios, de acordo com Santos (2007), é reinventar o conhecimento-emancipação, de saber, relacionado com a autonomia. Reinventar o conhecimento emancipador mudando a epistemologia de uma forma de conhecimento monocultural para uma ecologia de saberes mais ampla, que considera que podemos aprender outros conhecimentos sem esquecer os nossos. Conhecimentos próprios que foram deslegitimados, desacreditados e inviabilizados.

A seguir, discorreremos sobre uma pedagogia de emancipação dos sujeitos a partir dos estudos de Arroyo (2014) como uma alternativa à valorização da diversidade sociocultural na escola.

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL

De acordo com Arroyo (2014), a emancipação se dá por meio da afirmação dos sujeitos como humanos, concretos, cidadãos, legais, presentes, existentes, conscientes, iguais em direitos. Sujeitos diferentes em gênero, geração, orientação sexual, etnia, raça, classe, região, campo, favela, não desiguais. Sujeitos atores na escola, na sociedade, na política, na cultura, na produção de saberes, não passivos e submissos.

A emancipação, nesse sentido, pauta-se na tomada de consciência política pelos coletivos inferiorizados historicamente, no reconhecimento e no autorreconhecimento de si como sujeitos de direitos assim como os demais cidadãos.

Ideal de emancipação humana que requer a construção de um novo pensamento educacional, a elaboração de novas pedagogias e novos currículos que dialoguem com os saberes vindos dos outros sujeitos, dos outros educandos, sem decretá-los inferiores, incultos, inexistentes.

Isso significa elaborar políticas e pedagogias igualitárias, humanizadoras. Pedagogias de que os coletivos inferiorizados historicamente sejam sujeitos não meros destinatários. Pedagogias conscientizadoras, esclarecedoras, afirmativas, gestadas por dentro, elaboradas pelos outros sujeitos em consonância com suas lutas, enfrentamentos, saberes, valores, vivências e capacidades. Pedagogias dos saberes diversos, dos índios, dos negros, dos favelados, dos camponeses. Pedagogias de valorização não de tolerância, de afirmação e refazimento de identidades não de inferiorização. Pedagogias de emancipação não de opressão. Pedagogias de afirmação da diversidade sociocultural, do questionamento de ideias e ideais unificadores, da repolitização

das bases epistemológicas colocadas às teorias e práticas pedagógicas (ARROYO, 2014).

Pedagogias emancipatórias que proporcionam ao sujeito compreender a si mesmo em suas relações com o mundo. Emancipação que é possível dentro de uma escola que reconheça os saberes, as lutas, os valores de cada coletivo popular ao invés de ignorá-los. Escola cuja missão é a formação do ser humano integral, cidadão igual em direitos e em deveres, sujeito de sua história, consciente, emancipado.

Emancipação que perpassa por um ensino que considera a diversidade sociocultural sem o estabelecimento de padrões esperados, que tem como partida o aluno real cujos comportamentos, habilidades, bagagem cultural e vivências são diferentes. Ensino que proporciona o desenvolvimento da autonomia pelo aluno em suas decisões mais básicas em favor da sua aprendizagem.

Tratam-se ainda de atitudes pedagógicas que oportunizem o exercício da criatividade, da autonomia, da liberdade, da criação, da afirmação e da valorização das aptidões e habilidades individuais.

Em face do exposto, vemos que a possibilidade de uma educação para a emancipação requer o desvelamento, a compreensão e a crítica das contradições presentes na escola, nas pedagogias e no pensamento educacional. Como reitera Arroyo (2014), as teorias e as práticas terão de ser outras. Outras pedagogias, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência terão de ser inventadas e reinventadas.

Se as artes de produção de sujeitos como subordinados foram sofisticadas, será necessário desconstruir as concepções em que essas pedagogias de dominação se legitimaram e rever até que ponto nos programas, didáticas, processos de ensino/aprendizagem, avaliações, segregações/reprovações, perduram formas de pensar e tratar os setores populares como inferiores, marginais. Em síntese, para avançar em ideários e ideias pedagógicas democratizantes é necessário deixar de ver esses

alunos como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados (ARROYO, 2014).

Dessa forma, desconstruir as antipedagogias segregadoras, inferiorizantes, elaboradas à moda colonizadora, elitista, introduzida, gestada do alto, assim como, rever as práticas de discriminação e opressão, ainda persistentes na escola pública, que usam a diversidade para oprimir, inferiorizar, excluir, são alternativas que ora se apresenta.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), redefinir a questão cultural no currículo é também uma tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação.

Fica assim evidente a necessidade de repensar a finalidade da escola – sem perder de vista a formação intelectual e científica, o Projeto Político Pedagógico, as normas vigentes, os padrões pré-estabelecidos, a estruturação dos currículos e as práticas educacionais, desvelando modos de opressão e atitudes de discriminação étnica ou racial ainda existentes dentro da escola. Isso requer a instauração, de acordo com Lopes e Macedo (2011), de outras práticas escolares que questionem a naturalização dos preconceitos e estereótipos.

Para Arroyo (2014), desconstruir o padrão de poder/saber hegemônico e colonial é condição para avançar para outra função social do conhecimento, da docência e das instituições que validam conhecimentos. Segundo ele, há outros espaços pedagógicos, fora das instituições, que se autoapropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas, tais como escolas de movimentos sociais, do campo, indígenas, com outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização. Espaços de invenção de Outras Pedagogias.

Para uma escola mais justa, seria preciso agir tanto no próprio funcionamento da escola como no nível de influência das qualificações escolares, a fim de que as desigualdades escolares não determinem a totalidade dos percursos dos indivíduos (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOU, 2012). “Seria necessário permitir que

outros processos de formação, orientação e seleção deem novas oportunidades àqueles que falharam em suas chances escolares e impedir a escola de ter o monopólio da definição do mérito e do valor dos indivíduos” (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 68).

Para Santos (2007), é um desafio contemporâneo nos concentrarmos em como desenvolver subjetividades rebeldes e não apenas subjetividades conformistas.

Urge, assim, superar a escola baseada na padronização, na homogeneização, na monoculturalidade do saber, no conformismo, na punição, na manutenção da superioridade de uns e na inferiorização de outros. Urge ressignificar a escola cujas finalidades e objetivos foram construídos de forma invertida, não para todos tal qual definem as leis. Uma escola que tenha a missão de humanizar, não desumanizar.

Reitera Tiballi (2003) que a escola não precisa ser reinventada para cumprir sua tarefa de garantir a todos acesso e permanência no processo de escolarização. Basta que lhe seja garantida condições institucionais e materiais, assim como qualificação profissional para o professor e, ao aluno, formação intelectual, ética e cultural – que se dá por meio do conhecimento.

Enquanto os ideais de educação para a igualdade, a emancipação e a formação humana permanecerem presentes apenas nos discursos, leis e documentos escolares, e longe de se efetivarem nas práticas educativas, prevalecerá a hegemonia segregadora que continua a se perpetuar na sombra do colonizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade presente na escola pública ainda tem sido largamente utilizada para inferiorização ao invés da formação integral e cidadã dos sujeitos. Formas de tratar alunos como incultos, sub-humanos, sem valores, persistem em muitas unidades escolares. Ações antipedagógicas de decretá-los incapazes,

inferiores. Antipedagogias elaboradas para produzirem os outros inexistentes, porém, discursivamente, conceituadas para a formação de sujeitos cidadãos e participativos.

Diferentes maneiras de considerar os outros inferiores, sem humanidade, subalternos, sem história, porque diferentes do nós, colonizador, ainda permanecem arraigadas no pensamento e no sistema educacional brasileiro.

No cotidiano de muitas escolas, alunos são ignorados como se não fizessem parte da escola, mas fazem.

Ficou evidente que a grande maioria das ações escolares consideradas educativas, na verdade, quase nunca são elaboradas levando em consideração o conjunto total dos alunos em sua diversidade cultural, étnica, social.

Notou-se que entre a teoria e a prática há um longo caminho a ser percorrido e uma série de questões a ser repensada, reelaborada, desconstruída, ressignificada, pois, o que se evidencia é uma escola injusta, antidemocrática, opressora, sem sentido, para os que mais necessitam dela.

O estudo desvelou uma escola repleta de tensões e contradições. Ao passo que busca valorizar a diversidade, ainda recorre a práticas homogeneizadoras. Enquanto objetiva a formação do sujeito, ainda se fundamenta em pedagogias inferiorizantes.

As contradições presentes na escola demonstram a necessidade de serem questionadas as teorias, as práticas, os currículos, a docência, as políticas, as ciências. Para superá-las, um novo pensamento educacional, uma nova epistemologia pautada na emancipação do sujeito se apresenta como uma alternativa possível.

Urge, assim, um novo pensamento educacional pautado no entendimento de que a diversidade sociocultural torna o ser humano peculiar, especial, não inferior e subalterno. Que igualdade não significa tratamento uniformizante, padronizador e ocultador das diferenças. Que a escola é espaço de desenvolver o pensamento, de avançar do conhecimento empírico para a

apreensão do conhecimento científico, não lugar de anulação ou diminuição do outro.

Reiteramos que é possível uma escola que faz visível as existências, os valores, os saberes, as identidades. Escola baseada na emancipação, na valorização do outro. Escola que tem consciência de seu papel no desenvolvimento de sujeitos iguais em direitos, humanos, cujos currículos e práticas fundamentam-se na formação humana, científica e cultural, portanto, diversa.

As proposições de Arroyo (2010; 2014) contribuíram para a compreensão de que a escola fundamentada em pedagogias coloniais não contribui para o desenvolvimento do sujeito, muito menos para a emancipação humana. Ao passo que uma escola fundamentada na valorização da diversidade, na afirmação das identidades, histórias e saberes, contribui decisivamente na emancipação dos sujeitos.

Reafirmamos a relevância de serem elaboradas novas pedagogias pautadas na diversidade sociocultural com vistas à emancipação humana. Trata-se de uma escola que auxilie o aluno a se desenvolver ao invés de reprimir, reprovar, punir, expulsar. Que oportunize participação ao invés de exclusão daqueles que mais precisam dela. Que valorize as diferenças, a diversidade, ao invés de homogeneizar, padronizar. Diversidade que requer da escola pública o repensar de sua finalidade de educar, de garantir que a aprendizagem não seja privilégio de uns, mas apropriação de todos.

Concluimos defendendo uma educação que esteja a serviço da humanização e não da desumanização, da afirmação e não da negação, da emancipação e não da inferiorização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *A diferença e a diversidade na educação*. Revista Contemporânea, n. 2, Jul./Dez. 2011, p. 85-97.

ARROYO, Miguel G. *Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. - dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2019*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 09 set. 2020. (a)

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômicas, n. 41, 2019. (b)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2019*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 set. 2020. (c)

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade Educação e Cultura(s): questões propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antonie. *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. Revista *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

GOMES, Nilma Lino. *Desigualdades e diversidade na educação* (Apresentação). Revista Educação e Sociedade, vol. 33, n. 120, Campinas, jul./set. 2012, p. 687-693.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice C.; Macedo, Elisabeth (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1940. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

TIBALLI, Elianda F. A. Universalização da Educação Básica e desigualdade Educativa no discurso educacional brasileiro. In: MIRANDA, Marília G. *Educação e desigualdades sociais*. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

TIBALLI, Elianda F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena M. S. de S. e SOUSA, Luciana F. E. C. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNICEF. Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar: Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.com.br) do UNICEF e parceiros. UNICEF e parceiros, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/reprovacao-distorcao-idade-serie-e-abandono-escolar>. Acesso em: 02 fev. 2020.

A ESPERANÇA EM PAULO FREIRE: CONSCIÊNCIA, LUTA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Romilda Alves da Silva Araújo
Edmilson Ferreira Marques

"Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade." (Freire)¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da categoria esperança presente na obra de Paulo Freire, notadamente na obra *Pedagogia da Esperança*, escrito num tempo histórico em que, segundo ele, se faziam discursos pragmáticos em defesa da adaptação aos fatos e se acusavam sonho e utopia como inúteis e inoportunos.

É nesse sentido que situamos o educador Paulo Freire, como intelectual atuante na realidade de seu tempo, que para além da definição de Bobbio (1997)² sobre o que é ser intelectual, procurou refletir, agir, ensinar a ler e a pensar, no contexto do nordeste brasileiro nas décadas de 1940 até 1964 e, posteriormente, após seu retorno do exílio imposto pelo regime militar, quando atuou como professor universitário, secretário de educação em São Paulo e no ofício de escritor dedicado a pensar a educação e seu papel social.

Ao estudarmos a história intelectual ancorada na tradição da filosofia da linguagem, apreendemos que a interpretação do

¹ FREIRE, s/d. Especial Paulo Freire 1 - O intelectual amoroso... (Áudio: 07'30"). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/285321-especial-paulo-freire-1-o-intelectual-amoroso-0730/>

² [...]um intelectual, isto é, alguém que não faz coisas, mas reflete sobre as coisas, que não maneja objetos, mas símbolos, alguém cujos instrumentos de trabalho não são máquinas, mas ideias, (BOBBIO, 1997, p. 68).

discurso intelectual deve partir dele mesmo, das intenções e do contexto de enunciação.

[...] toda reseña de lo que un determinado agente quiso decir debe necesariamente caer dentro, o hacer uso, del rango de descripciones que el agente mismo pudo, al menos en principio, haber utilizado para describir y clasificar lo que estaba haciendo. (SKINNER, 1969, citado por LA CAPRA, 1998, p. 250).

É por isto que para uma compreensão do conceito de esperança, procuraremos situar o educador brasileiro e seu discurso, no contexto sociocultural nordestino, marcado pela contradição imposta pela sociedade de classes onde “a dureza da vida não deixa muito para escolher” (FREIRE, 1997, p. 14).

Também não consideramos ser possível, compreender a categoria que nos propusemos a analisar, abstando-nos de pensar nosso objeto sob as lentes da cultura política, conforme expressa por Serge Berstein (1998), pois “[...] as motivações dos atos dos homens num determinado momento da história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham, em função de sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro [...]” (BERSTEIN, 1998, p. 363).

As fontes deste trabalho são os escritos de Paulo Freire, centrando-se no texto *Pedagogia da Esperança* (1992), estabelecendo uma relação com a perspectiva dialética de Karl Marx.

O INTELLECTUAL PAULO FREIRE

Compreender a produção teórico-prática de Paulo Freire carece de reconhecer a sua formação social e intelectual, pois, conforme Serge Berstein (1998, p. 360):

A força da cultura política como elemento determinante do comportamento do indivíduo resulta, em primeiro lugar, da lentidão e da complexidade da sua elaboração. Adquirida no decurso da formação

intelectual, beneficia do caráter de certeza das primeiras aprendizagens. Reforçada pela confrontação destas com os acontecimentos surgidos durante a existência humana, continua a aumentar seu poder de convicção e no papel de chave da leitura do real.

O nosso entendimento a respeito de cultura política advém da afirmação de Bernstein (1998, p. 363) para quem cultura política:

é apenas um dos elementos da cultura de uma sociedade [...], mas ao mesmo tempo, revela um dos interesses mais importantes [...], o de compreender as motivações dos actos dos homens num momento da sua história [...]. Todos os elementos respeitantes ao ser profundo, que variam em função da sociedade em que são elaborados e que permitem perceber melhor as razões de actos políticos que surgem.

É assim que situamos o educador brasileiro Paulo Freire, uma vez que, o próprio, na obra que tomamos como objeto de análise, afirma que sua leitura de mundo, baseada em sua experiência nos arredores de Recife, na convivência com a dureza que a vida lhe impusera desde a infância, fora iluminada pelas leituras de autores como: Sartre – de quem aprendeu sobre a “convivência” dos oprimidos em relação aos opressores – Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...

No decorrer de sua trajetória, faz-se intelectual ao transformar sua “autoridade intelectual, em autoridade política em nome de uma autoridade moral.” (WOLF, 2006, p. 47). O menino Paulo Regulus Freire, que começou a ser alfabetizado pelos pais, desenhando palavras com gravetos no chão, nasceu em uma região muito pobre, o bairro da casa amarela no Recife, no dia em 19 de setembro de 1921. Segundo Freire (1979, p. 9), seus pais eram:

Joaquim Temístocles Freire era oficial da Polícia Militar de Pernambuco (...) espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar e Edeltrudes Neves Freire, “católica, doce, boa, justa. (...) Com eles

aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos”.

Segundo Freire, o respeito à opinião dos demais foi aprendida ainda menino quando via o pai respeitar as crenças religiosas da mãe. Aos seis anos, entrou na escola particular e depois para o grupo escolar. O ensino fundamental iniciado em Recife foi concluído em Jaboatão. Contudo, em Jaboatão não havia escola que oferecesse o ensino médio. Foi então que para continuar os estudos, sua mãe o matriculou em um colégio privado em Recife. Um ano depois, a custo de muito esforço, a mãe conseguiu para o filho uma bolsa de estudos no Colégio Osvaldo Cruz de Recife, onde ele completou o ensino secundário de sete anos, sendo os dois últimos dedicados ao propedêutico para o curso superior. Paulo, escolhera o pré-jurídico, terminando seus estudos aos 21 anos, no colégio Osvaldo Cruz, onde foi professor de língua portuguesa (HADDAD, 2020, p. 23-24). Como estudante dedicado, segundo ele,

[...] no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e começava a introduzir-se em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto se tornava professor do curso ginasial. (FREIRE, 1979, p.9).

Sua carreira de professor, iniciada já nos primeiros anos de acadêmico de direito, foi impulsionada tanto por vocação quanto por necessidade financeira, já que precisava ajudar nas despesas de casa, pois, desde que perdera o pai ainda em Jaboatão, sua família enfrentava muitas dificuldades financeiras. As privações sofridas ganharam um sentido educativo, pois, segundo ele, ainda criança começou a se perguntar o que poderia fazer para ajudar as pessoas, quando ao experimentar a fome, pôde compreender a fome dos demais.

Entre os anos de 1943 e 1947, Paulo Freire foi estudante de Direito na atual Universidade Federal de Pernambuco, curso em

que, segundo ele, foi um aluno mediano. Como advogado associou-se a dois colegas, mas abandonou o direito depois da primeira causa: “um assunto de dívida. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante.” (FREIRE, 1979, p. 10).

De 1946 a 1954, como servidor no SESI em Pernambuco ocupou cargos na burocracia como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, e na Superintendência do mesmo órgão. Foi nesse período que ele realizou as primeiras experiências que mais tarde possibilitaram a criação do método que iria aplicar em 1961. A aplicação do “método Paulo Freire” “teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor.” (FREIRE, 1979, p. 10).

Seu método que “propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política” (GADOTTI, 1996, p. 70), permitiu que adultos pobres, pudessem ler e escrever em 45 dias.

De acordo com Gadotti (1996, p.70), o pensamento de Paulo Freire deve ser entendido no contexto brasileiro, especificamente do Nordeste que, no início da década de 1960, metade de sua população era analfabeta. O ideal de Freire era, segundo este mesmo autor: “dar-lhes a palavra para que transitassem para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo.”

Após o sucesso das suas experiências educativas no Nordeste, Paulo Freire integrou o governo João Goulart no Ministério da Educação, designado para coordenar um grupo de trabalho que iria elaborar um Plano Nacional de Educação de Adultos. O plano foi elaborado e aprovado, porém, nunca foi posto em prática, pois o golpe militar de 1964 interrompera o projeto de Jango. Consideramos pertinente reproduzir o relato do próprio Paulo Freire e seu destino após o golpe. Diz ele:

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...”. (FREIRE, 1979, p. 10).

Ao ser um dos primeiros brasileiros exilados, trabalhou para diversas organizações no Chile entre 1964 e 1969. Em 1969, atuou como professor na Universidade de Harvard, em colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas, nos Estados Unidos. A partir de 1970, até o fim do exílio em 1980, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, foi consultor educacional de vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África.

O retorno de Paulo Freire ao Brasil ocorreu após 16 anos de exílio, e, segundo ele, precisaria reaprender o Brasil, contudo, Gadotti (1996, p. 166), lembra que, Freire “descobriu logo que os mesmos atores sociais dos idos da década de 60 ainda tinham influência política.” Nesse processo de reaprendizagem e descoberta, aproximou-se dos trabalhadores que intencionavam fundar um partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), do qual foi também foi membro fundador (GADOTTI, 1996).

No âmbito educacional, pôde novamente exercer o magistério superior, lecionando na Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, foi convidado por Luiza Erundina para integrar seu governo como Secretário de Educação no Município de São Paulo, cargo que ocupou até 1991. Em sua gestão como secretário municipal de Educação, ocupou-se da implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se junto ao governo municipal pelas reivindicações salariais dos professores. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo.

A trajetória profissional e intelectual de Paulo Freire demonstra haver uma preocupação com a conscientização e engajamento do oprimido na luta para participar ativamente da sociedade e na transformação da realidade, pois, segundo ele, para que o homem pudesse participar ativamente na transformação da realidade precisaria ser ajudado a tomar consciência da realidade e de sua capacidade de atuar no processo de transformação, porque ninguém pode lutar contra forças que não entenda, sejam elas forças da natureza ou sociais. (FREIRE, 1977, p. 48).

No entanto, para Freire, apenas a consciência da realidade não bastaria, seria necessário também alimentar o sonho, a esperança de que a realidade seria passível de modificação por meio de uma luta incessante. Desse modo, escolheu como seu principal campo de luta, a educação, realizada de maneira que permitisse ao educando pensar criticamente, problematizando a realidade. Para ele, caberia ao professor ou professora ensinar conteúdos significativos que levasse o educando à compreensão o mundo, e a admitir a diversidade dos pontos de vista sobre a realidade, no interior da qual opera uma contradição, que produz a invisibilidade e a exclusão dos oprimidos.

Nesse sentido, Paulo Freire, como intelectual da área da educação em nosso país, procurou articular uma proposta pedagógica que fosse condizente com a sua ideia de esperança, liberdade, autonomia e transformação. Seu discurso aponta para esperança em uma transformação social por intermédio da atitude do “povo”, de suas relações com a realidade, a partir de suas visões de mundo. Portanto, para Freire, a superação das desigualdades

seria viabilizada pela educação, uma vez que considera o ato de ensinar um ato político ao afirmar que cabe ao educador propiciar um ambiente em que o educando possa se reconhecer como educando “conhecendo os objetos, descobrindo o que é capaz de conhecer [...] precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso educador” (FREIRE, 1997, p. 24).

A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA COMO PRÁXIS SOCIAL

A obra *Pedagogia da Esperança*, que o próprio autor classifica como ensaio (FREIRE, 1992, p. 45), foi escrita em 1992 doze anos após seu retorno ao Brasil, ocorrido após a anistia aos exilados pelo regime ditatorial de 1964. A obra aparece como uma releitura da *Pedagogia do Oprimido*, necessária, segundo ele, porque este foi um livro escrito no exílio, onde ele com os sonhos rasgados, mas não desfeitos, apesar da saudade, pode conceber a partir de sua experiência como educador e ancorado na própria história de vida, as reflexões presentes no texto. Por isso, ao reencontrá-lo, escreve *Pedagogia da Esperança*, “é um livro assim escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança”.

Ainda na apresentação do texto *Pedagogia da Esperança*, Freire já explicita como concebe o termo *esperança*, entendida como necessidade ontológica impossível de ser concretizada se prescindir da prática, e esta não faz sentido sem conhecimento e consciência.

*Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança*

precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo. (FREIRE, 1992, p. 5-6).

A esperança parece ter sua gênese na mitologia grega. Nos poemas atribuídos à Hesíodo, encontramos o mito da caixa de Pandora, de onde, ao ser aberta, fluem todos os males que há no mundo, exceto, um elemento, que por vontade de Zeus permanece aprisionado na caixa. Este elemento é a esperança.

Dizia-se que Prometeu criara os primeiros homens a partir do barro. Desejando ajudar a essa humanidade primitiva, provocou por duas vezes a cólera de Zeus. Um dia, durante um sacrifício de um boi aos deuses, Prometeu cobriu com o couro a carne e as vísceras do animal; quanto aos ossos, passou neles uma espessa camada de gordura. Convidado a escolher a sua parte, Zeus, sem saber da trapaça, atraído pela gordura, acabou ficando com os ossos. É por isso que nos sacrifícios os gregos queimavam a gordura e os ossos para os deuses, mas a carne e as vísceras eram comidas pelos participantes da cerimônia. Ao descobrir que tinha sido enganado para favorecer os homens, o pai dos deuses resolveu vingar-se privando a humanidade do fogo. Novamente, porém, Prometeu interveio em socorro dos mortais, desta vez roubando para eles uma centelha do fogo divino. A cólera terrível de Zeus maquinou uma punição exemplar. Zeus enviou aos homens a primeira mulher, que os deuses Hefesto e Palas Atena, ajudados pelos demais, criaram. Cada um dos deuses lhe concedeu determinadas características: Afrodite lhe atribuiu a beleza e o encanto, Palas Atenas ensinou-lhe tarefas femininas, Hermes, astúcia, o fingimento e a mentira, além do dom da palavra. Foi este último quem a chamou Pandora, que foi enviada à terra como se fosse um presente para os homens. Essa primeira mulher levava

consigo uma jarra tampada, na qual os deuses haviam colocado todos os males e desgraças imagináveis. Na terra, Pandora não conseguiu conter a curiosidade e destampou a jarra. Imediatamente, males e desgraças espalharam-se por todos os lados. Até então, os homens tinham vivido em paz, sem doenças, fome ou guerras. Pandora precipitadamente voltou a tampar a jarra, mas já todos os males tinham escapado, com exceção da esperança. Foi assim que a justiça de Zeus puniu os homens. Quanto a Prometeu, foi acorrentado a um rochedo. Uma águia vinha de dia roer-lhe o fígado; à noite, a parte que faltava renascia milagrosamente, tornando eterno o seu suplício. Muito tempo depois, Hércules, um outro benfeitor da humanidade, mataria a águia e libertaria Prometeu. (VASCONCELLOS, 1999, p. 21-22).

No livro “humano, demasiado humano” Nietzsche (2015, p. 214) apresenta sua leitura a respeito da esperança:

O homem tem agora para sempre o vaso da felicidade, e pensa maravilhas do tesouro que nele possui; este se acha à sua disposição: ele o abre quando quer; pois não sabe que Pandora lhe trouxe o recipiente dos males, e para ele o mal que restou é o maior dos bens — é a esperança. — Zeus quis que os homens, por mais torturados que fossem pelos outros males, não rejeitassem a vida, mas continuassem a se deixar torturar. Para isso lhes deu a esperança: ela é na verdade o pior dos males, pois prolonga o suplício dos homens.

Como visto, para Nietzsche, a esperança é a causa da inércia humana diante de todo sofrimento e dor, pois o fato de acreditar ser possuidor do maior dos bens, a esperança, os humanos creem não ser necessário lutar contra todos os males que os afligem.

O educador brasileiro Paulo Freire olha para a esperança de uma perspectiva oposta ao filósofo alemão. Nesse sentido, Freire parece querer como Sísifo, o homem absurdo de Albert Camus, afrontar os deuses ao encontrar sentido na adversidade, tendo como pressuposto a esperança. Mas não uma esperança vã, vazia de significado, mas, uma esperança ativa, cuja existência seja para a luta diária.

No livro *Pedagogia da Esperança*, encontramos um Paulo Freire que retoma suas memórias, da infância, adolescência, da carreira, exílio e retorno à terra natal. Da infância carregada de memórias alegres e tristes, guarda uma dor que o aflige, mas que lhe serve como pretexto para a invenção da esperança concreta “Inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar (FREIRE, 1997, p. 16).

Revisitar Jaboatão, em busca de descobrir a trama remota que lhe desencadeava o sofrimento, fê-lo “desvelar o problema pela apreensão clara e lícita de sua razão de ser” (FREIRE, 1997, p. 16), bem como lançou mão dessa experiência para encorajar os grupos de trabalhadores rurais e urbanos com os quais trabalhava, a “educarem a esperança”, desnudando as tramas, desvelando a realidade. Contudo, adverte: “É preciso, deixar claro que, no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade [...], não opera, por si só, a mudança da realidade. É uma característica do livro a mesclagem entre poesia, saudosismo e análises críticas da realidade.

Se em 1968, quando Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*, o contexto político brasileiro estava sob o regime militar que o exilou, em 1992 quando publica a *Pedagogia da Esperança* havia terminado sua gestão como Secretário da Educação (1989-1991) do município de São Paulo, no governo de Luiza Erundina do PT, partido que Freire integrou desde seu retorno do exílio em 1980.

No ano em que publica *Pedagogia da Esperança*, o Brasil vivia, sob o governo Collor de Melo, uma crise política de um governo, marcado por escândalos e corrupção, sem credibilidade e apoio popular que resultou no *impeachment* presidencial.

É necessário lembrar que o governo Collor em seus diferentes planos tinha por compromisso a manutenção da ordem social vigente, assim como todos os governos, sejam eles de direita, esquerda, centro etc. No campo da educação, o objetivo era aproximar as metas educacionais com o desenvolvimento capitalista do país, sem se preocupar em preparar os educandos para a integração na dinâmica do modo de produção capitalista,

muito menos, havia como objetivo a emancipação dos indivíduos. Na análise de Padilha (2015, p. 225), a política educacional de Collor de Mello transitou “entre o que era proposto pela lógica neoliberal e o que era exigido pelas conservadoras forças políticas que davam sustentação à sua gestão”.

A situação do Nordeste em relação ao analfabetismo continuava figurando nos mais altos índices. Em documento apresentado para o Projeto sobre Educação na América Latina do Diálogo Interamericano em 1993, Schwartzman, Durham e Goldenberg (1993, s/p) descrevem características gerais do sistema educacional brasileiro e analisam informações quantitativas sobre a situação de escolarização, acesso e permanência na escola da população de 5 anos e mais em 1990. Sobre a situação do Nordeste assim se expressam:

[...] os dados referentes à região rural e ao Nordeste é marcante: somente 17% da população rural foi além dos 4 anos de escolaridade, somente 4% além dos 8 anos, e somente 1% terminaram a educação secundária. Os dados para o Nordeste como um todo são um pouco melhores, mas não demasiado: 28%, 12% e 3%, respectivamente. (SCHWARTZMAN; DURHAM; GOLDENBERG, 1993, s/p).

Esses números nos permitem dizer que Freire tem razão ao afirmar que precisava repensar, redizer e refletir a pedagogia do oprimido, pois, considerava relevante discutir o tema das práticas educativas como ações capazes de conscientizar. Suas análises decorrem da própria experiência tanto no campo da educação popular como da educação formal.

Partindo da perspectiva do materialismo histórico-dialético, esta pesquisa procurou, na perspectiva de Esperança de Freire, compreender se sua práxis permite aos indivíduos a capacidade de interrogar criticamente a realidade, conforme a indicação de Marx – a partir da perspectiva do proletariado – em toda sua obra pois, segundo Bottomore e Rubel (1964, p. 36) “Marx se tornou socialista antes e não depois de ter concebido a sua teoria sociológica da

história". Segundo os autores, a publicação dos primeiros trabalhos de Marx deixa claro sua perspectiva quando concebe a sua teoria.

Nesse sentido, Viana (s/d, p. 41) explica que: "A perspectiva do proletariado, então, é a perspectiva de uma classe social determinada e que expressa como ela vê a sociedade a partir de sua relação com ela. Tal perspectiva, segundo Marx, marcaria a unidade entre o que é visto e a forma como se vê." E Gadotti também contribui com o entendimento da relevância da perspectiva ao afirmar que: "[...] o mundo é uma realidade material – natureza e sociedade – onde o homem está presente e pode conhecê-lo e transformá-lo." (GADOTTI, 1995, p. 101).

Ernst Bloch (2005, p. 249) sobre a perspectiva de Marx, afirma que

[...] no mais tardar, a partir de 1843, Marx tornou-se materialista; a Sagrada Família deu à luz, em 1844, a concepção materialista da história, e com ela o socialismo científico. [...] a posição assumida a partir do proletariado fez com que Marx se tornasse causalmente concreto, ou seja, verdadeiramente (a partir de um fundamento) humanista.

É no contexto da contradição imposta pela sociedade de classes que procuramos situar o significado dado por Freire à expressão Esperança, que para ele "é um imperativo existencial e histórico [...] uma vez que a esperança sendo uma necessidade ontológica, só se concretiza na prática." (FREIRE, 1992, p. 10).

Sobre a perspectiva de Marx, Ernst Bloch no livro "Princípio Esperança", ao fazer a análise das onze teses de Marx sobre Feuerbach, afirma que "As onze teses foram as primeiras a indicar o caminho [...] para a realidade passível de transformação, do materialismo da etapa para a linha de frente".

Na tese III, Marx explicita que

A doutrina materialista de que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação

modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (MARX, 2007, p. 537-538).

E na tese 11 Marx conclui: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

A proposta de Paulo Freire é esperar e lutar para que todos tenham direito ao conhecimento da realidade uma vez que, a consciência de classe desse educador levou-o à prática para que seu sonho se concretizasse: que as pessoas soubessem ler o mundo.

Sobre o processo educativo, Gadotti nos recorda que “a formação humana, tem se constituído desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social” (GADOTTI, 1995, p. 135), tornando-a um espaço de luta hegemônica.

Paulo Freire acredita ser o campo educacional capaz de promover uma consciência de classe, e esta a centelha que permitiria a superação das desigualdades.³ Ele fala na superação das desigualdades, não necessariamente na superação do capitalismo, pois para ele, segundo Gadotti (1996, p. 81), o papel do educador seria o anúncio de uma nova realidade e a utopia do educador seria a necessidade de se criar uma nova realidade. Embora não fique explícito nos textos de Freire e Gadotti, entendemos que essa nova realidade se daria no interior do capitalismo.

Em seus textos, a questão da transformação social é recorrente. Sua preocupação em relação ao processo de aquisição

³ Nesse ponto, a ideia de Freire diverge da teoria de Marx, uma vez que este não acreditava que a educação poderia levar o indivíduo a transformar a realidade, mas sim, as relações de exploração que é estabelecida no processo de produção. Para Marx, é no processo de produção que o operário desenvolve sua consciência revolucionária e não na escola, nem na universidade e em nenhuma instituição, nessas os indivíduos desenvolvem uma consciência burguesa.

de conhecimento deveria permitir aos silenciados a capacidade de ler o seu mundo, bem como o papel que cada um desempenha da sociedade, pois para Freire: “Na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo” (FREIRE, 2011 p. 296).

A ação cultural a que se refere o autor, se baseada na cultura do povo⁴, caminha no sentido de um despertar crítico para a análise da prática. Por sua vez, o despertar confere ao sujeito uma perspectiva social e a partir desse processo, então se consegue chegar à autonomia. Entretanto, no texto *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992, p. 16) nos remete à seguinte afirmação: “É preciso [...] deixar claro que, no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade”.

O que ele quer dizer é que não basta estar consciente da realidade ou ser detentor de um pensamento autônomo. Pelo contrário, uma vez que o sujeito já detenha tais requisitos, então, é hora de seguir a indicação de Marx desde a escrita da tese onze, ou seja, quando já se é capaz de interpretar o mundo, então, chega-se à questão da transformação. Desse modo, Freire (1972, p. 16) afirma: “[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.

Dessa forma, a esperança na transformação social que ele deposita na educação advém da crença na educação como prática

⁴ Quando Freire se refere ao termo “povo”, ele se distancia da perspectiva de Marx, pois este não opera com essa categoria. Marx fala de classes sociais. O termo povo é abstrato, ideológico, não permite entender a quem está se referindo, já que neste pode ser incluído tanto o proletariado quando a burocracia, ou seja, classes opostas.

desveladora, embora afirme que sozinha ela não seja capaz da transformação do mundo, no entanto, sem ela, seria praticamente impossível.⁵

Marx e Engels (1991), ao expor o primado do ser sobre a consciência, apresentam a corporeidade humana e sua relação com a natureza. Nesse contexto, os seres humanos, para garantir a própria sobrevivência, lançam mão da natureza a fim de modificá-la. É esta ação que distingue os seres humanos dos animais. Os humanos, no entanto, não se satisfazem em garantir apenas as necessidades básicas, claro que pela própria característica de humanidade, inteligência, força corporal, espiritualidade, os humanos se distinguem. Marx e Engels assim se referem a essa dinâmica:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida dependem, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm que reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (MARX & ENGELS, 1991, p. 28-29).

Na sociedade analisada por Marx e Engels, o modo como produz se dá pela divisão social do trabalho e é tal divisão social do trabalho que produz as classes sociais e a contradição entre interesse individual e coletivo, em relação à distribuição desigual do excedente. A contradição entre as classes fomenta a existência de uma instituição supostamente capaz de dirimir os conflitos,

⁵ Já Marx observa que com ela é mais difícil, já que forma indivíduos com valores burgueses. É nas relações de exploração que o indivíduo aprende e avança para uma consciência transformadora.

assumindo a forma de interesse coletivo, separada dos reais interesses, particulares e gerais, o Estado (VIANA, s/d, p. 12).

De acordo com Viana (s/d, p. 12), “é por isso que toda classe social que aspira se tornar uma nova classe dominante deve apresentar seus interesses particulares como sendo interesses gerais da sociedade. O conflito entre classes torna necessária a intervenção do Estado”.

Contudo, existe um meio capaz de superar este estado de coisas, que de acordo com Marx, citado por Viana, consiste em primeiro lugar, na existência de uma “massa da humanidade” (VIANA, s/d, p. 12) destituída de propriedade (proletariado) que em contradição com um mundo de riquezas e cultura existente de fato, por meio de uma consciência coletiva, busca superar a opressão do capitalismo. Este mesmo autor constata ainda que “o comunismo só pode ter uma existência mundial, pois caso contrário o seu localismo seria superado pelo movimento do mercado mundial” (VIANA, s/d, p. 12).

No contexto vivido e analisado por Freire, para a parte silenciada pelo analfabetismo, a proposta é que o educador entenda o dizer daquelas pessoas e as vejam como sujeitos históricos, mas, sobretudo, é preciso que se crie condições para que os silenciados também entendam o que dizem os educadores.

Enfim, Paulo Freire descreve o encontro de dois mundos: de um lado o educador e sua historicidade e de outro o mundo do trabalhador rural, analfabeto, destituído de pensamento crítico, desconhecedor da cultura burguesa e das nuances político econômicas que os tornam excluídos.

Se, em Paulo Freire, a condição para que a classe trabalhadora se reconhecesse como tal dentro de uma estrutura de divisão social do trabalho e de uma superestrutura de cunho ideológico que sustenta a estrutura, seja a conscientização, então acreditamos ser necessário investigar como ocorre o processo de conscientização do povo.

Para Freire (2011, p. 141), “se [o pensar do povo] é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se

superará.” O pensar a própria condição de existir seria condição para o engajamento, pois, tal pensamento crítico da realidade proporciona emergir, “capacitando-se para se inserirem na realidade que vai se desvelando” (FREIRE 2011, p. 141). Este processo culmina na conscientização da situação.

Uma vez que os indivíduos estejam conscientes da situação, cabe ao educador centrar-se no conhecimento do que Goldmann, citado por Freire (2011, p. 149), chama de “consciência real (efetiva) e ‘consciência máxima possível’”.

O educador brasileiro cria a metáfora “o inédito viável”, que é precedido pela consciência real, momento em que o indivíduo se percebe como sujeito no mundo. O inédito viável é a nova percepção e o novo conhecimento da realidade. Mas é Ana Maria Araújo, nas notas do livro *Pedagogia da Esperança*, quem melhor define o termo “inédito viável” criado por Freire:

[...] algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora (...) é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (ARAÚJO, 1997, p. 106).

Sobre a categoria “situações-limites” Araújo assim se expressa:

[...] quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos* o ‘inédito-viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. (ARAÚJO, 1997, p. 106).

Todo o movimento do indivíduo dentro de um processo para compreender-se como sujeito é que vai compor o que Freire chamou de “ação editanda”⁶, o alargamento do horizonte de

⁶ Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 149), entende “ação editanda”, como a efetivação do inédito viável.

expectativa, condição para superação da consciência real pela consciência máxima possível.

Ainda sobre o processo de conscientização, Freire (2011, p. 158) adverte que: “[...] é óbvio, que [este processo] não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, na situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” Nesse sentido, ele se refere ao reconhecimento do indivíduo como sujeito capaz de provocar mudanças tanto no que é natural quanto naquilo que não é. Mas não deixa claro se se trata de transformações na sociedade de classes.

A esperança na educação formal como redentora do indivíduo também está presente em Freire (1971c, p. 118-119), citado por (LIMA, 2011, p. 135), ao afirmar que:

A ação cultural para a liberdade é utópica, profética e esperançosa. Utópica neste sentido, porém, não significa idealista ou inexecutável, ao contrário, enquanto ação concreta ela implica os atos de denúncia e anúncio: denúncia de uma realidade desumanizadora e anúncio de sua transcendência por outra realidade, em que os homens tornar-se-ão mais plenamente humanos. Porém, para que esse tipo de ação cultural seja autêntico, os atos de denúncia e anúncio devem ser, não palavras ocas, mas compromissos históricos. A denúncia e o anúncio somente são possíveis através da práxis, assim como somente através da práxis é possível compreender o ‘anúncio’ proclamado na denúncia.⁷

Denúncia e anúncio, segundo a perspectiva de Paulo Freire, encerram a perspectiva de classe. O indivíduo consciente de sua situação de oprimido, dentro de um contexto opressor e consciente da necessidade urgente de uma transformação social, torna-se capaz, tanto de denunciar, como e principalmente de anunciar.

⁷ A partir de 1968, Freire passa a referir-se à educação como ação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No reino animal, somente o homem é homem, capaz de abstração, podendo assim, distanciar-se do objeto para admirá-lo – no sentido filosófico – ou objetivá-lo e assim, agir sobre ele. Tal capacidade é “práxis humana”, que permite ação e reflexão sobre o mundo.

No entanto, a primeira apreensão do humano sobre a realidade não ocorre de maneira cognoscível por sua consciência crítica, mas de maneira ingênua. Nesse sentido, a consciência dominadora se serve de uma absolutização da ignorância para manipular e oprimir. Contudo, da mesma forma que não há ignorância absoluta, também a consciência dominadora, representada pela classe dominante, não pode ser absoluta nem infundável.

Contemporaneamente, a educação, enquanto campo de disputa, coloca-nos diante da proposta esperançosa de Paulo Freire, cujo objetivo seria criar as condições no âmbito da educação para que os sujeitos se descobrissem capazes de aprender e apreender a realidade, para assim se descobrirem capazes de promover uma transformação social. No entanto, ele não deixa explícito como essa transformação se daria, apenas comenta que ocorreria em um processo dialético. Na concepção do educador brasileiro, a conscientização não pode ser externa ao sujeito, mas, um movimento interno, internalizado a partir da prática.

Paulo Freire, ao voltar do exílio em 1980, afirma necessitar reaprender o Brasil. Assim, retoma suas relações com os trabalhadores brasileiros do campo e da cidade, bem como suas relações com o saber institucionalizado, tornando-se professor universitário. Tudo isso, permitiria que ele, doze anos após esse retorno, pudesse reelaborar e reescrever a Pedagogia do Oprimido, sob o título de Pedagogia da Esperança, onde ele pôde reafirmar sua esperança na educação como ação transformadora.

Embora reconheça as contradições perpetuadas nas sociedades de classes, constituídas essencialmente a partir de relações de exploração, conforme explicita a perspectiva marxista, se afasta da teoria revolucionária de Marx no que tange ao cerne de

sua proposta, que é a transformação social e a superação da sociedade de classes.

O futuro, segundo a perspectiva freireana, é um horizonte de esperança baseado na luta empreendida no presente, pois para ele, não há esperança sem luta e nem luta onde não haja esperança. Uma luta diária no sentido de que todos pudessem participar ativamente da cultura, escolher os próprios caminhos prescindindo de agenciamentos ou paternalismos. Nisso reside sua ação como o ápice de expressão da esperança: entender o sujeito como um ser inacabado, mas capaz de sonhar, lutar e transformar.

No entanto, as ações de Paulo Freire, sejam elas na política institucionalizada como gestor ou nos movimentos de educação popular, na universidade ou nas diversas obras que produziu, procurou externar sua esperança na construção de um mundo justo e coerente, que, a seu ver, seria o da inserção do indivíduo no sistema produtivo vigente, capitalista e opressor, mas que uma vez consciente, o indivíduo se tornaria sujeito capacitado a desenvolver mecanismos de luta, procurando no âmbito da contradição de classes não uma transformação radical, mas uma possibilidade de barganha que equilibrasse as relações, embora ele fale em transformação social.

A esperança, como categoria inerente ao ser humano, deveria operar no movimento consciente dos oprimidos rumo a uma superação de uma sociedade opressora, a de classes. No entanto, não é o que conseguimos apreender no pensamento de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean- François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.
- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. Contraponto. 2005.
- BOBBIO, N. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editora da UNESP, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]*. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.Pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra. Edição do Kindle.)
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- HADDAD, Sérgio. *O Educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: 2019.
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e Cultura: As ideias de Paulo Freire*. Brasília: UNB, 2011.
- MARX, Karl & Engels, Friedrich. *A ideologia Alemã*. (Feuerbach). 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NIETZSCHE, F. *Humano, Demasiado Humano*: Um livro para espíritos livres. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000 (Vol. I) e 2008 (Vol. II).

PADILHA Caio Augusto Todelo. *A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992)*. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 213 – 244, maio/ago. 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE (SECERN). *Conceito de cultura*. in: Relatório da Série: Grupo movimento de cultura popular & sistema Paulo Freire no Brasil; Subgrupo Angicos (RN). 1963. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3570>

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice Ribeiro; GOLDEMBERG, José. *A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1993.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Mitos Gregos*. São Paulo: objetivo, 1998.

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, Adauto (org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.45-68.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Edna Liberato Vieira Guimarães
Aldimar Jacinto Duarte

INTRODUÇÃO

À luz dos conhecimentos adquiridos pela humanidade, a educação tem sido alvo de discussão entre os estudiosos do assunto em suas mediações históricas, políticas econômicas e sociais. Sem dúvida, a atividade educativa está ligada à sociedade num movimento dialético, na qual entre os possíveis temas a educação integral está em pauta.

Partindo desse pressuposto, abordaremos a educação integral como meio de mudança social em especial a partir das contribuições de Paulo Freire.

Essa reflexão é oportuna na medida em que nos remete à ideia de educação integral como forma de ampliação de oportunidades de aprendizagem, principalmente quando se faz a contraposição com o tempo integral operacionalizado nas instituições escolares.

O objetivo desse estudo não está centrado na discussão sobre a educação em tempo integral, pois pretende ir além da ideia de ampliação do tempo em seu caráter de funcionalidade, no intuito de repensar as finalidades educativas em seus diversos espaços educativos.

Partimos do pressuposto de que o objetivo da educação desperta os agentes para uma nova realidade na qual está imersa e pela qual está condicionada, impulsionando-os a realizar a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Para atingir o objetivo, abordaremos a educação integral enquanto mediadora no processo de transformação social, analisando as possíveis contribuições emergidas para a formação

integral do ser humano, a fim de levar em conta os limites e as possibilidades sobre as interseções da temática abordada.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ENQUANTO *LÓCUS* DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação é uma atividade imprescindível que contribui para a existência e a hominização de homens e mulheres nas várias instâncias da vida em sociedade, possibilitando a estes serem sujeitos de sua história, com capacidade de transformar os diferentes espaços sociais numa relação dialética:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (FREIRE, 2006, p. 45).

Quando se trata da educação como *locus* privilegiado de transformação social, contamos com Paulo Freire como militante em prol da formação e do desenvolvimento de uma consciência crítica. Tal consciência tem como finalidade a construção de sujeitos livres e emancipados.

Em seu poder de elaboração, o ator constrói uma pedagogia que expressa transformação e a mudança como categorias centrais de suas obras. A rica produção teórica deste autor clarifica sua capacidade de apreender momento histórico e social de seu tempo, registrando as reflexões desenvolvidas pela ação humana.

Enquanto intelectual, demonstrou criatividade no campo das ideias de seu tempo em relação aos seus escritos, em especial em relação à educação transformadora. Uma educação dirigida aos sujeitos no intuito de criar a necessária consciência de todos sobre a realidade na qual se está inserido.

No prefácio da obra *Educação e Mudança* de Paulo Freire (2011), encontramos que é impossível refletir sobre a educação sem que se faça uma reflexão sobre o próprio homem. Na visão do autor, seria prudente realizar um estudo filosófico-antropológico para intensificar ou mesmo ampliar o conhecimento da natureza humana enquanto agente de transformação social.

Homens e mulheres são compreendidos como seres inacabados e, por isso necessitam ser educados enquanto sujeitos de sua própria educação e não como objeto dela. O mais importante nessa perspectiva seria a criação das condições de desenvolvimento humano, desafiando as situações limites e assumindo compromisso social.

Diversos autores, dentre eles Demerval Saviani, deixam claro a importância de Paulo Freire para a educação:

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda (SAVIANI, 2007, p. 333).

Nessa declaração, o autor evidencia a importância de Freire pela educação criativa e libertadora em resposta aos desafios de sua época.

Gadotti (2005) enfatiza que Paulo Freire foi um educador comprometido com as relações humanas e lutou pelas transformações da sociedade. E no mesmo movimento dos vocábulos *conscientização* e *mudança* se constituem como temas geradores de sua teoria, presente em todas as suas obras.

Paulo Freire destacou-se como educador devido às suas reflexões sobre a educação, possibilitando transformações eficazes para a sociedade em respostas aos problemas de sua época. Em seu entendimento, a educação pode impulsionar mudanças ou funcionar como estabilizadora de uma dada situação (SOUZA, 2001, p.45).

As análises de Freire e suas ações educativas buscaram despertar no povo uma ação transformadora com dinamismo e dedicação com base no conhecimento formal por meio da leitura e escrita. Pois queria despertar nas pessoas a reflexão pelo o que acontece na sociedade e não acostumar-se com as evidências de exploração. Para Freire (2011, p.51), “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

A reflexão realizada por Freire demonstra coerência entre a fala e a prática das atividades na relação dialética entre o ser humano e o mundo para uma educação que enfrenta os problemas da atualidade, sendo assim uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas (BEISIEGEL,2010). Complementa Gadotti (1996, p. 345):

Sua pedagogia continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da educação de hoje. A escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade [...].

Problematizar a condição humana e os seus desafios, implica na consciência de sua história. Aprendemos que para pensar o presente se faz necessário recorrer ao passado, e nessa realidade histórica, analisamos a teoria freiriana como elemento enriquecedor no intuito de promover a transformação da sociedade por meio da educação. Entretanto o autor esclarece:

Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou

incumbindo de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção (FREIRE, 2001, p. 60).

Somente num compromisso autêntico com o povo é que Freire anuncia sua tarefa de construir uma pedagogia que permita uma mudança revolucionária, a partir da ação dialógica. Acreditava que essa ação dialógica poderia mudar a condição humana, assumindo uma “forma nova de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam, sendo” (FREIRE, 1992, p.48).

Acrescenta Freire (1992) que a dialogicidade enquanto processo educativo que liberta, que revoluciona, conduz o homem à humanização, levando-o pela ação-reflexão a ser mais. Para isso:

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1992, p.78).

Um elemento enriquecedor e que nos parece fundamental quando se faz análise do diálogo, são as categorias ação e *reflexão*. Porque, para Freire (1992), a palavra verdadeira é práxis, e esta transforma o mundo. E sendo assim a existência humana não pode calar-se nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras. Nesse sentido, a palavra transformadora está sempre mediada pela a ação transformadora. Como não pode haver conhecimento sem comunicação, faz-se necessário a reciprocidade dialética entre os homens, produzindo ação e reflexão, voltado para a liberdade. E quando sentir-se livre estará pronto para transformar o mundo. Pois a legitimidade da revolução está no diálogo e na ação.

Nesse sentido Freire (1992, p.40) afirma que “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente

solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”. E é exatamente essa unidade dialética que gera uma atuação e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. E quanto mais se inscreve nessa realidade para conhecê-la melhor, adquirirá melhor poder para transformá-la.

A realidade social, que não existe por acaso, mas como produto da ação de homens e mulheres, também não se transforma por acaso, pois se constitui como tarefa histórica de todos e todas (FREIRE, 1987).

Estes aspectos nos ajudam a compreender as ideias de Freire quando reconhece em sua narrativa que os seres humanos são produtores da realidade, e que, por meio da práxis que podem emergir no mundo, num ato de transformação.

O autor evidencia que a práxis acontece por meio do diálogo com o mundo e com os seres humanos. E que não há possibilidade de uma prática verdadeira e nem revolucionária se o diálogo não acontecer, pois é uma exigência radical e elemento primordial da práxis (FREIRE, 2001), se constitui enquanto ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Essa perspectiva educacional legitima seu compromisso com o povo quando “não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos” (FREIRE, 1987, p.18). Entretanto, de acordo com Gadotti,

A força da obra de Paulo Freire não está só na sua pedagogia, mas no fato de ter insistido na ideia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas, também, despertou neles e nelas a capacidade de sonhar um mundo “mais humano, menos feio e mais justo”. Ele foi uma espécie de guardião da utopia. Esse é o legado que ele nos deixou. Esse legado, neste início de milênio, é, acima de tudo, um legado de esperança. Por isso, devemos continuar lendo Paulo Freire (2008, p. 106, 107).

Resgatar o pensamento de Paulo Freire torna-se uma provocação fascinante da história cultural e política diante das lutas por transformações sociais hoje. Mais do que isso, é imprescindível entender os desafios e as possibilidades que promovem a educação integral como respostas às mudanças sociais.

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao considerar a relevância que a educação constitui como indicativo pelo interesse do ensino e do aprender, refletiremos sua funcionalidade enquanto processo de transformação social. Privilegiando a visão dialógica e dialética da produção do conhecimento, vimos que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2002, p. 7).

A concepção de educação mencionada por Brandão (2002) enfatiza que todos estão envolvidos no processo, não há como escapar, nem há um lugar definido para acontecer o aprendizado. Evidentemente, esse discurso não traz uma nova ideologia que possa causar impacto e nem mesmo uma reinvenção para a sociedade, mas reafirma que a educação possibilita oportunidades de aprendizados, descobertas e modo de ação e de relações sociais em diversos ambientes.

De acordo com Padilha (2007), a educação pode acontecer nos espaços da cidade, da comunidade e também nos espaços públicos pelas diferentes pessoas do ambiente social. Essa fundamentação nos faz considerar que as ideias contidas sobre os aspectos da educação integral não estão vinculados somente à escola, mas em outros espaços como vias de acesso ao conhecimento, que exercem

papel central na formação dos sujeitos em suas práticas produtivas, políticas e simbolizadoras.

Os estudos explorados acerca da temática da educação integral, embora não seja novo, mas recorrente, tem se ampliado e aberto novas perspectivas para o debate referente aos contornos políticos, epistemológicos e metodológicos, indo além da mera ampliação do tempo dos estudantes nas instituições escolares.

De acordo Gadotti (2009), na antiguidade Aristóteles já falava sobre educação integral, que desenvolvia todas as potencialidades humanas. Na era moderna, Marx a traduzia como educação *omnilateral*, a qual envolvia as dimensões que se desenvolvem ao longo da vida. E podemos contar com as abordagens de Paulo Freire no Brasil, que defendia a educação integral como transformação social.

Entretanto, embora a categoria *educação integral* seja bem discutido como formação plena do sujeito, a agregação entre educação e tempo integral têm causado polêmicas filosóficas. De acordo com Carvalho (2006, p.7)

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...] Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Na perspectiva de Gonçalves (2006), a educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional e não apenas na dimensão cognitiva, mas na compreensão do sujeito que tem afetos e está inserido num contexto de relações. A educação integral é compreendida a partir do desenvolvimento global do indivíduo mediante as propostas de ensino que levam ao aprendizado.

Nos aliamos à perspectiva teórica que analisa tal categoria em seu sentido amplo, e define o homem na sua completude e integralidade formativa, garantindo o desenvolvimento em todas as dimensões, numa proposta de formação *omnilateral*.

Frigotto e Ciavatta (2012) reiteram que educação *omnilateral* é entendida como educação que assegura a formação humana em todas as dimensões e constituem a especificidade e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Asseguram ainda que essas dimensões envolvem sua vida corpórea material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico, ou seja, a educação *omnilateral* envolve a educação e a emancipação em todos os sentidos humanos, porque não se espera que estes são dados pela natureza.

Coerente com a ideia de Frigotto e Ciavatta (2012), a formação implica na integração das dimensões para o pleno desenvolvimento do ser humano, levando em consideração os aspectos sócio-históricos que fazem parte da vida em diversas determinações.

Para Marx e Engels (1978, p.223) o conceito de formação *omnilateral* está vinculada ao desenvolvimento humano em sua sensibilidade de forma ampla, que corresponde:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios geral e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.

Partindo desse pressuposto, a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como ser fragmentado, e que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias (MAURICIO, 2009, p.55).

Seguindo essa linha de pensamento, encontramos em Gadotti (2009) que a educação integral não cumpre apenas a tarefa de transferir conhecimentos, mas de aproveitar o lúdico, a corporeidade, em resgate a valorização e compreensão da cultura. Reafirma ainda que a educação integral deve acontecer “em todos os cantos”, durante a vida inteira. Isso vale dizer que estamos em constante aprendizado, educando e nos educando.

O autor complementa sobre a importância da integração dos processos educativos e a efetivação dos mesmos em diferentes espaços e tempos de formação humana. Leva em consideração que a educação integral tem o propósito de superar o currículo fragmentado, pois tencionam prejuízos à aprendizagem. Enfrentamos ainda escolas, com poucas exceções, que ensinam sem levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos levam de suas experiências (GADOTTI, 2009).

Outro ponto que deve ser considerado como premissa da educação integral é o diálogo entre educador e educando a fim de proporcionar autonomia desses estudantes em relação ao processo de construção do conhecimento. A partir dessa interação, a finalidade educativa cumpre seu papel em valorizar o ensino aprendizagem numa via de mão dupla nas relações democráticas em sociedade.

Os educadores, nessa perspectiva, se inserem também na condição de aprendizes, na medida em que proporcionam condições de aprendizagens que dialogam com as múltiplas dimensões da sociedade, a qual ainda é pouco abordada ou nada abordada nos currículos formalistas e prescritivos.

Os professores aprendem por meio do diálogo, na medida em que, antes de qualquer tentativa de discussão que propicie o aprendizado, considere como necessário uma postura dialógica e se assumam epistemologicamente curiosos, tanto professores como estudantes (FREIRE, 2003).

Os seres humanos iniciam a vida aprendendo e continuam nesse processo ao longo de suas histórias em diferentes contextos, em espaços formais e não formais de educação. Sendo assim, a

educação integral constitui-se como uma educação ampliada em suas tarefas sociais e culturais, que deve estar presente nos diversos currículos educacionais que se pretendem democráticos.

Entretanto, a definição do termo integral tem causado inquietações no campo educacional, haja vista que as políticas públicas têm se encarregado de fomentar a implementação da *educação em tempo integral* para as escolas públicas no Brasil, ou seja, o integral aqui é relativo ao tempo em que os estudantes estão no espaço escolar e não ao modelo formativo trabalhado no currículo escolar. Tal perspectiva vem ganhando adesão cada dia mais no ambiente educacional e confundido a categoria histórica de educação integral em sua complexidade.

Mas afinal, a ampliação do tempo nas escolas garante uma educação integral que oriente a formação do sujeito nas diversas dimensões? Consoante a opinião de Arroyo (2012, p.33), vemos que “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”.

Vale ressaltar que a otimização do turno ampliado nem sempre garante a aprendizagem significativa, emancipadora e nem o desenvolvimento do educando em sua totalidade. Na visão de Gadotti (2009, p.37) “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. Cada integrante da comunidade, *a priori* a família, tem uma relação de interdependência com a escola de tempo integral quanto ao processo de aprendizagem, na concepção do autor.

Ainda nessa perspectiva, Gadotti (2009) reafirma que não podemos associar a educação integral com escolarização, porque contamos com outros espaços de aprendizagem,

Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a

informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (GADOTTI, 2009, p. 31).

O que se pode constatar nesse sentido é que a educação organizada em tempo integral não é garantida do desenvolvimento da educação humana em seu sentido *omnilateral* como pretende a educação integral, tendo em vista principalmente que as duas partem de perspectivas e finalidades educativas muito distintas. A primeira, tem o processo de disciplinamento das novas gerações e a formação para a adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho como sua finalidade educativa. A segunda, o objetivo formativo é para o processo de hominização dos homens e mulheres, de emancipação e libertação, de construção de uma civilização justa, igualitária e democrática.

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Frente às transformações que a sociedade vive historicamente, em especial no tempo presente, marcado pelas diversas esferas política, econômica, social e cultural que se articulam com a lógica do pragmatismo, espera-se que os setores democráticos se empenhem na construção de uma educação que se constitua em instrumento de mudanças nos diferentes espaços e lutas sociais.

Nessa perspectiva, para pensar dialeticamente a educação, teremos que analisar a figura do homem como ser histórico em suas relações sociais, capaz de agir sobre o seu meio diante de uma ação concreta. E essa ação de agir sobre a realidade é mérito somente do homem, que o difere dos outros animais. De acordo com Freire (1987, p.62), “as relações travadas pelo homem encerra conotação de pluralidade, de criticidade, de consequência e temporalidade.” Assim, a compreensão da natureza humana é entendida como prática social, realizada somente pelo homem.

A partir desta compreensão dialética, de acordo com Vóvio (2004, p.32-33), nos últimos anos,

a educação tem sido apontada como uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui seus frutos e não se superam as desigualdades e a exclusão.

Com a ampliação das discussões sobre a temática em foco, a educação se torna indispensável para o funcionamento das atividades humanas em uma sociedade. Para Lima (2012, p. 48), a educação é uma questão de política social e cultural e que “o fim último da educação e da aprendizagem é o de permitir que mais seres humanos participem ativamente no processo de construção do mundo social e da sua humanização”.

Justamente o que interessa nesse estudo é refletir sobre a educação como processo criativo e humano capaz de se pronunciar na história não com práticas definidas e acabadas, mas que deem sentido à vida. Nesta perspectiva, de acordo com Severino (2011, p.25)

a educação, em seu sentido mais profundo, é o processo fundamental para a constituição do humano, em que pesem os muitos e difíceis obstáculos que se encontrem no caminho desse processo de humanização, como bem mostram as experiências de nossas sociedades nacionais.

Com a finalidade de análise desse texto, elencamos três desafios que consideramos como importantes a serem enfrentados no sentido de proporcionar o desenvolvimento de uma educação integral. Os desafios não se restringem a estes, e estes não se

constituem como centrais, mas que consideramos como pertinentes em nossa análise.

O primeiro desafio está em reelaborar a compreensão que temos sobre o que é a educação escolar e a quem ela serve. Numa perspectiva democrática, a escola se constitui espaço da esfera pública e, nesse caso, o desenvolvimento integral dos usuários dessa instituição se constitui como centro do processo educativo. Todos os nossos esforços se voltam para proporcionar uma educação de qualidade, que garanta a aprendizagem do educando e que proporcione o desenvolvimento integral desse sujeito. Precisamos superar a concepção de alunos ideais e, adequar os currículos escolares às necessidades formativas de seus reais usuários. Os educandos não são tábua rasa, ou folha em branco que deve ser preenchida à revelia de seus valores, de sua realidade social, de seu ambiente cultural; não são receptores passivos de todas as informações transmitidas pela escola. Como também não são sujeitos detentores de uma (in)capacidade inata, a partir da qual, os educadores devem apenas proporcionar que suas habilidades e competências venham à tona e que sua essência seja externalizada. Os educandos, enquanto seres humanos, constituídos histórica e socialmente, estão em processo de formação e, de acordo com os seus diferentes tempos de vida, estão em sintonia com a realidade cultural e social na qual estão inseridos.

O segundo desafio está em torno da necessidade de que todos os sujeitos tenham acesso, permanência e sucesso na formação escolar, independente de idade, de sua condição de classe, de gênero, de raça, de cultura, de diversidades físicas, mentais e/ou sensoriais. Esse direito está claramente expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) quando trata, em seu artigo segundo, que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. No artigo terceiro, inciso I, a lei define que o ensino será ministrado a partir do

princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, no artigo 5º, garante que “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

No terceiro desafio destacamos que se faz necessário que os professores e gestores tenham claro a necessidade de novas posturas docentes no que concerne à realização do trabalho pedagógico. As sociedades do tempo presente trazem em seu bojo novas exigências à educação escolar que, segundo Esteve (1999) tem causado um mal-estar docente. Segundo esse autor, Barton e Walker já apontavam na década de 1980 o aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles. Entre vários fatores, as escolas no tempo presente devem lidar com novos sujeitos educativos, para os quais ela não estava preparada. Nesse momento, vários “outros” sujeitos, que anteriormente eram negados pela escola como: índios, negros, pessoas com deficiências e filhos das classes populares, passam a frequentar a escola exigindo qualidade e igualdade de direitos. Na escola em que se representava os interesses da elite, é exigida a garantia dos direitos de todos e a superação de seu caráter seletivo, competitivo e excludente.

Essas mudanças colocam aos professores novos desafios, que, sendo enfrentados de forma individualizada e competitiva conduzirão ao fracasso, tanto dos educadores como dos educandos. Enfrentados de forma coletiva e dialógica poderão contribuir para a formação de sujeitos livres e emancipados. O trabalho coletivo nos diversos espaços educacionais, são aspectos fundamentais para promover uma educação integral ao assumir, de forma coletiva e planejada e intencional todas as responsabilidades e dificuldades inerentes à formação humana.

Entretanto, é impossível tratar sobre mudanças e transformações sociais se não levarmos em consideração a relação dialética que se estabelece entre educação e sociedade. Além disso, não se pode ignorar o papel da educação como promotora das relações humanas, pois esta, a educação, somente será valorizada se tiver integrada às mudanças sócias.

Nas considerações de Paulo Freire

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não e a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

Ou seja, não é somente a escola que é responsável pelas transformações da sociedade, pois muitos outros fatores estão envolvidos nesse processo. Freire reafirma que a “transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84).

O desafio, que se constitui como um objetivo geral da educação integral, se consiste em contribuir para os processos autênticos de conscientização, os quais poderão incidir de forma relacional no desenvolvimento e valorização plena de homens e mulheres em sua consciência crítica da realidade. A luta nesse caso, está em compreender dialeticamente os elementos que podem contribuir para o processo de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, as reflexões sobre a educação ganhou um espaço privilegiado em nossa sociedade, numa expectativa de encontrar novas formas ou respostas de desenvolver um trabalho educacional que promova a construção do conhecimento para mudança social.

A partir das releituras dos autores estudados, percebemos as mudanças e as novidades a qual o mundo está sujeito, e, no entanto, a educação não pode ser vista como a mesma de sempre. Via de regra, pensar em educação requer reflexão-ação-reflexão, a partir do que se espera ampliar o conhecimento que mude o seu contexto social.

Ao tencionar a ideia de discutir a educação integral como meio de hominização de homens e mulheres e de transformação social, reportamo-nos às contribuições de pensadores que nos levaram a refletir nas diversas proposições e formulações existentes para nosso aperfeiçoamento enquanto processo civilizador. Em especial, recorreremos às obras de Paulo Freire para repensar as possibilidades e os desafios da educação como compromisso de mudança social.

Entendemos, a partir de Freire (2003), que o homem está sempre em processo de transformação, sujeito inacabado, o qual necessita da educação para adquirir os conhecimentos necessários para ser sujeito de sua própria história. Entendemos também que o ser humano, diferentemente dos animais, se constitui a partir da práxis, transforma o mundo de acordo com as suas necessidades na sua relação dialética com o mundo. E essa transformação acontece a partir do diálogo, na relação social, na qual ocorrem as mudanças.

Este estudo nos levou a refletir sobre a importância, os sentidos e os significados da educação integral, como concepção e prática educativa enquanto formação humana em suas múltiplas dimensões, levando em consideração as principais características que a diferencia de escola em tempo integral.

Reconhecemos que as perspectivas da educação integral não se limitam a um espaço físico da escola, e que os alunos são sujeitos de suas vivências e também de sua formação plena, partindo de uma reflexão de mudança e transformação social.

A compreensão dos fundamentos conceituais da educação integral nos conduziram a perceber a resignificação dos aspectos que desenvolvem as potencialidades humanas de forma integral e *omnilateral*, possibilitando o aprendizado de forma consciente, sendo capaz de intervir no mundo a partir do conhecimento.

E mediante esse processo de conscientização, refletimos sobre os desafios e as possibilidades para uma educação integral, impulsionando a criar mecanismos que possibilitam mudança de atitudes, pensando na experiência *omnilateral* adquirida ao longo da pesquisa.

Afinal, acreditamos que essa mudança poderá acontecer a partir de uma consciência autônoma, com o direito de decidir e atuar na realidade por meio da transformação do próprio homem e de seu mundo histórico. Pois, concordamos com Freire (2000, p.99), quando entende “a construção da ideia do amanhã não como algo pré-dado mas como algo a ser feito, leva [o sujeito] à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível”. Torna-se importante compreender que a luta continua e que a história da educação é um campo aberto de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CARVALHO, M. C. B. *O lugar da educação integral na política social*. Cenpec, São Paulo. 02, p. 7-11, 2006.
- ESTEVE, José M. *O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Discussões em torno da pós-modernidade. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista (prefácio). In: Freire, Paulo. *Educação e Mudança*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005, p.9-14.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire, uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In *Reinventando Paulo Freire no século 21* / Carlos Alberto Torres... [et al.]; apresentação Jason Mafra. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. - (Série Unifreire).

GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec, volume nº 2, p.1-10, 2º semestre 2006.

- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer pra competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez / IPFF, 2007.
- SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação Humana no atual cenário histórico*. São Paulo em perspectiva, 2000, vol.14, n.2, pp.65-71.
- SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. Perspectivas da Filosofia da Educação* ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-45.
- SOUZA, Ana Inês / Grupo de Estudos em Paulo freire da UFRJ (Org.) *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- VÓVIO, Claudia Lemos. "Educação um direito de todos". In: BEOZZO, José Oscar. *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz – Curso de Verão ano XVIII*. São Paulo: Paulus, 2004.

RELEASE DOS AUTORES

Aldimar Jacinto Duarte

(aldimarjd@hotmail.com). Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Cirlene Pereira dos Reis Almeida

(cirlenepereira21@yahoo.com.br). Graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília – UCB e em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Educação. Especialista em Gramática pelo Centro de Ensino Superior do Brasil – CESB, em Gestão de Sala de Aula em Nível Superior pelo Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste – UNIDESC e em Orientação Educacional, pelo Instituto Brasileiro de Educação. Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora do UNIDESC, professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás.

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite

(claudiabertoso@gmail.com). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Orientação Educacional, em Psicopedagogia e em Educação e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Goiás. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Duelci Aparecido de Freitas Vaz

(duelci.vaz@gmail.com). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista-Câmpus de Rio Claro-SP. Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e do Instituto Federal de Goiás. No ensino superior, atua nos cursos de formação de professor de Matemática e Física da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Edmilson Ferreira Marques

(edmilsonmarques@ymail.com). Graduado em História e Especialista em Ciência Política pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Realizou o Pós-doutorado em 2015 pelo Programa de Sociologia da Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás e atua como professor convidado do curso de Doutorado em Educação da PUC Goiás, oferecido pela FASEM, em Uruaçu-Goiás.

Edna Liberato Vieira Guimarães

(edna.guimaraes@educ.go.gov.br). Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e em Teologia pelo Seminário Teológico Paulo Leivas Macalão. Especialista em Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Anápolis, em Capacitação a Distância e Continuada pela Secretaria da Educação de Goiás, em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Ciências

da Religião pela PUC – Goiás. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

(tiballi@terra.com.br). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Inhumas.

Eloisa Aparecida da Silva Ávila

(eloisa.avila@ifg.edu.br). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Católica de Goiás. Mestra em Irrigação no Cerrado pelo Instituto Federal Goiano. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu.

José Maria Baldino

(jbalduino@uol.com.br). Professor Titular Sociologia PUC Goiás. Vice-Líder do DP e GP Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. Mestrado e Doutorado em Educação. LP Educação, Sociedade e Cultura, PUC/Goiás.

Julciane Inês Anzilago

(julcianemmc@yahoo.com.br). Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Campus Ronda Alta. Mestra em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Presidente Prudente. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora na FASEM.

Leonne Borges Evangelista

(leoifg8@gmail.com). Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutorando no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu.

Liévrê Xiol Morais

(lievreli@hotmail.com). Graduada Enfermagem pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Mestra em Promoção da Saúde pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Bolsista da Faculdade Serra da Mesa – FASEM. Professora na FASEM.

Marcia Mendes Marquez de Oliveira

(marciammarquez@gmail.com). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Uruaçu. Possui mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – UEG. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás

(PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

(mcristinadm@yahoo.com.br). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestra e Doutora em Educação pela PUC Goiás. Professora da PUC Goiás na Graduação, Coordenadora do Curso de Pedagogia da PUC Goiás e integra o Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da PUC Goiás.

Milton Pereira de Ávila

(miltonpavila@gmail.com). Graduado em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás e em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Goiás e em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes. Mestre em Recursos Naturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goiás. Doutorando no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Nêuda Batista Mendes França

(neudabmf@hotmail.com). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e em Administração pela Universidade do Tocantins. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Barro Alto – Goiás.

Romilda Alves da Silva Araújo

(romilda.ueg@gmail.com). Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás e em Ciências Contábeis pela Universidade do Tocantins. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco (RJ). Mestra em História pela PUC-GO. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Romilson Martins Siqueira

(romilsonmartinsiqueira@hotmail.com). Graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Pós Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFG, supervisão do professor Luiz Fernandes Dourado. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

"Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo"

Florestan Fernandes

