

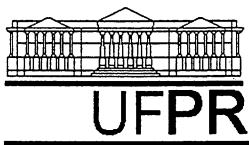
LUCIANE LUNEDO

**CIDADANIA CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A EMERGÊNCIA DE UMA INTELLECTUALIDADE PÚBLICA E O
NÃO-ALIJAMENTO DA CONTEMPORANEIDADE HUMANA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Dativa de Salles Gonçalves

CURITIBA
2001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **LUCIANE LUNEDO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES; DR^a ACACIA ZENEIDA KUENZER; DR. CARLOS ALBERTO FARACO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“CIDADANIA CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EMERGÊNCIA DE UMA INTELLECTUALIDADE PÚBLICA E O NÃO-ALIJAMENTO DA CONTEMPORANEIDADE HUMANA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores


DR^a MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES (Presidente)

Apreciação

aprovada

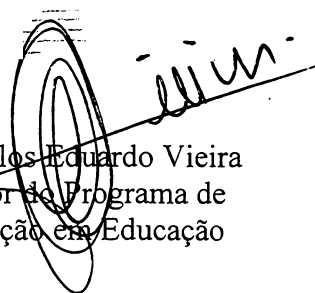

DR^a ACACIA ZENEIDA KUENZER (Membro Titular)

aprovado


DR. CARLOS ALBERTO FARACO (Membro Titular)

aprovado

Curitiba, 31 de outubro de 2001


Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Aos meus pais, que sempre alimentaram meus sentidos, ensinando-me a bater palmas à vida!

Aos meus irmãos, com quem aprendi o senso de justiça e companheirismo.

Aos meus sobrinhos, em cujo brilho dos olhos enxergo a promessa de continuidade.

Aos meus amigos, pelo encontro das vozes.

Ao professor Rochedo, que, com suas palavras e ações, encheu minha existência de luz.

À minha orientadora que, com sua prática dialógica, ajudou-me a construir representações e conceitos plenos de significados.

A todos os companheiros de profissão - professores que, na luta de classe, me ensinam a ter a utopia de estarmos determinados a ensinar-o que valha, para os que seguem!

RESUMO

Este trabalho configura-se como uma análise crítica da formação de professores no Brasil; tem como referencial de análise a relação existente entre Trabalho e Educação.

O estudo apresenta discussões que têm orientado o debate acerca desta formação, explicitando reflexões e análises críticas da formação destes profissionais, entre as décadas de 70 aos dias atuais.

Instiga a reflexão questionando os referenciais que se propõem interpretar, no tempo presente, a materialidade histórica dos processos de exclusão e alijamento da contemporaneidade humana pelo capitalismo mundializado.

Para transitar na condição humana opta pelo legado ontológico, histórico e científico de Marx, buscando destacar a necessidade, ao se discutir a formação de professores no plano teórico e da práxis, de se trabalhar numa dimensão de totalidade concreta.

A trajetória percorrida acompanha as transformações societárias como um desafio que se coloca em cada tema pesquisado. Aborda, para tanto, questões como trabalho, cidadania, intelectualidade pública, estética, linguagens e educação dos sentidos. Estas, pertencentes a própria trama das relações sociais e técnicas presentes nos processos de trabalho do contexto em que se realizam, ou não, as potencialidades ontológicas do trabalho humano.

O estudo reafirma a atualidade da proposta de Marx e Gramsci que objetiva a educação omnilateral de todos os homens.

ABSTRACT

This study represents as a critical analysis of the teachers' learning process in Brazil, and it has as an analysis referential the existing relation between Labor and Education.

The study presents discussions which have oriented the debate about this learning process, explaining thoughts and critical analysis of these professionals' learning process from the 70's to the present days.

It motivates the thought that questions the referentials which are proposed to be understood in present time, the historical materiality of the exclusion and jettisoning process of the human contemporaneousness through the worldwide capitalism.

To transit in the human condition, it opts by the historical, scientific and ontological legacy of Marx, trying to outstand the necessity, when discussing the teachers' learning process on theoretical basis and of the *práxis*, of working in a dimension of concrete totality.

The way taken, follows the societal changes as a challenge which is set in each researched theme. It states, therefore, subjects as labor, citizenship, public intellectuality, aesthetics, language and education of the senses. These last ones, belonging to the plot itself of social relations and present techniques in the working process realizations of the context in which is performed, or not, the ontological potencialities of human labor.

THE STUDY REAFFIRMS THE PRESENT MARX AND GRAMSCI 'S PROPOSAL WITH THE *OMNILATERAL* EDUCATION.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – Retrato da desigualdade	51
TABELA 2 – Características dos domicílios.....	52
TABELA 3 – Média de Salário dos docentes.....	53
TABELA 4 – Levantamento sobre a localização e grau de formação.....	55
TABELA 5 – Numero de docentes por grau de formação: Rede Estadual	55
TABELA 6 – Numero de docentes por grau de formação: Rede Municipal.....	56
TABELA 7 – Numero de docentes por grau de formação: Rede Particular.....	56
TABELA 8 – Percentagem de atendimento escolar por faixa etária	58
TABELA 9 – Formas de expressões na formação profissional.....	147

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	VI
INTRODUÇÃO.....	08
1 O TEMPO E AS MUDANÇAS: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS DÉCADAS DE 70-90	24
1.1 LOCALIZANDO O LEITOR.....	24
1.2 A ESCOLA E SEUS PROFESSORES - A DÉCADA DE 70	27
1.3 O PROFESSOR E AS ESCOLAS - A DÉCADA DE 80	34
1.4 PROFESSOR E ESCOLA - A DÉCADA DE 90	42
1.5 A CRISE DO PROFESSORADO; FLASHES DE UMA REALIDADE!	51
2 CIDADANIA CULTURAL: UM PRINCÍPIO DE EDUCAÇÃO NA COLETIVIDADE.....	63
2.1 SITUANDO A QUESTÃO	63
2.2 NA HISTÓRIA A CONDIÇÃO CIDADÃ	69
2.3 A CONDIÇÃO CIDADÃ NA CONTEMPORANEIDADE	75
2.4 CIDADANIA COMO CATEGORIA FUNDANTE: A QUESTÃO DO ESTADO!	89
2.5 A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA SOCIAL: UMA PROBLEMÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E DE MERCADO.....	97
2.6 ESPAÇO PÚBLICO: DIREITOS INCORPORADOS À CULTURA CIVIL DE UMA SOCIEDADE	104
2.7 CIDADANIA CULTURAL: UMA RELAÇÃO ENTRE A COTIDIANIDADE DA VIDA INDIVIDUAL E A UNIVERSALIDADE DO GÊNERO HUMANO	114
3 EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: A COMUNICAÇÃO COMO INTERFACE ENTRE OS COMPORTAMENTOS DE CONSUMO E AS CONDIÇÕES TÉCNICAS DE PRODUÇÃO MATERIAL	129
3.1 DEFININDO O FUNDAMENTAL	129
3.2 APROPRIAÇÃO ESTÉTICA DA REALIDADE: A INTEGRAÇÃO EM UM MUNDO HUMANO.....	137
3.3 EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: UM ROMPIMENTO COM A REIFICAÇÃO DAS LINGUAGENS E A ALIENAÇÃO DOS QUE AS USAM	151
3.4 CIDADES: DESAFIO AO REENCONTRO DA DIMENSÃO POLÍTICO-CIVILIZATÓRIA	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
ANEXOS.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197

INTRODUÇÃO

[...] a viagem não acaba nunca [...] o fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu [...] É preciso voltar aos passos que foram dados para os repetir, para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem sempre!!!

JOSÉ SARAMAGO

Buscar entender os dilemas e impasses que permeiam o campo da formação de professores hoje é, de início, disponibilizar-se a um entendimento de que esta crise só é possível de ser compreendida no espaço mais amplo da crise do capitalismo, que sem dúvida, traz especificidades para o contexto brasileiro.

A busca desse entendimento, no caso da autora, surge, por um lado, a partir de um sentimento de alienação e por outro, de um ressentimento contrário à exclusão injusta, de natureza política, econômica e social, de uma realidade com a qual se depara cotidianamente, no trabalho com professores das diversas regiões brasileiras.

Embrenhada nesse espaço - com as contradições que dizem respeito a formação docente no cenário nacional - a autora se envolveu com leituras sobre o humano; feitas pela história, política, sociologia, educação e economia. O envolvimento provocou grandes indagações, relacionadas aos modos pelos quais explicava esta crise e assim, como se dava a sua relação com o mundo e o próprio objeto de estudo.

As leituras do materialismo histórico,¹ sobre as formações socioeconômicas, proporcionaram uma compreensão da interligação das esferas material e espiritual da vida e das relações políticas de classe. Permitiram avaliar o papel da produção material, da luta de classes, do Estado e das outras instituições no desenvolvimento da sociedade.

Isto suscitou o quanto é necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições do mundo e da vida.

¹ Em **História e consciência de classe**, Lukács afirma enfaticamente “[...] o que diferencia o marxismo da consciência burguesa não é a tese de um predomínio dos motivos econômicos na explicação da história, mas sim o ponto de vista da totalidade [...] É precisamente neste sentido que Lukács interpreta a dimensão metodológica contida na crítica da economia política marxiana, ou seja, como um método de crítica ontológica. Como um permanente recurso da totalidade e a história como um objetivo de mediatizar os fatos empíricos, de retirar deles a aparência de fetiches isolados ou de coisas naturais.” (NETTO, 1996, p.16-19).

Nesse percurso, tornou-se notório que não se tratava de apreender o professor no isolamento idealista, nem na incondicionalidade do individual, mas no concreto das relações sociais e a partir delas. O professor precisa ser visto na sua realidade social, não porque vive agrupado em sociedade, mas porque seria incompreensível fora dela. Como diz VÁSQUEZ (1977) “[...] o homem para ser homem, não pode ficar em sua subjetividade, tem que se objetivar. Mas ele está presente nessa objetivação como ser social”.

O problema da formação de professores deixou de ser apenas uma questão de gestão, resultante de um simples conjunto de tarefas técnicas e organizativas, mas adquiriu, cada vez mais, um conteúdo sociopolítico e uma grande importância social.

Nesse caso, a autora moveu-se também, pela indignação. Indignação por sermos cidadãos de um país com tanta miséria.

Essas questões parecem ter evidenciado um problema demarcatório do nosso tempo: a integração do indivíduo na sociedade, isto é, a união da verdadeira comunidade e da verdadeira individualidade.

Segundo MESZÁROS (1981), o culto do individualismo é em si mesmo um produto da alienação. Amplia cada vez mais o abismo que separa o homem de sua integração com ele mesmo e com os outros, não podendo, portanto, oferecer qualquer remédio para a reificação. É somente fazendo-se um ser social para si mesmo que o ser humano pode desenvolver plenamente a sua individualidade. Em Lukács (1978), a objetivação é a esfera por excelência da afirmação da individualidade.

Portanto, a concepção de individualidade de professores, que resulta da relação entre objetivação e apropriação mediadora, entre a vida desse professor e a história do gênero humano apontou a direção do trabalho para novos parâmetros de formação e de educação do professor.

Nos meandros da pertinência das instituições especializadas para a preparação dos docentes e dos eixos nos quais se fundamentam, coube pensar maneiras de fortalecer a profissão, fazendo do professor um intelectual que pensa e produz no campo da educação e da cultura. “O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’. [...] Cabe ao intelectual homogeneizar a classe e elevá-la à consciência de sua própria função histórica.” (GRAMSCI, 1978).

Assimilar o anteriormente dito levou a não esquecer o contexto da escola e a importância que, na educação, têm os professores.

Assim, pôde-se entender o que provocou o impulso investigativo, ou seja, a necessidade de responder a questões que interpelam a realidade presente – trata-se da própria consciência da historicidade humana.

A necessidade de compreender o problema da formação, posto pela realidade que se está vivendo, expressa a complexidade das relações e determinações da atual época histórica.²

KÜENZER, discutindo os desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola, aponta:

Embora determinada, em última instância, pela lógica da mercadoria, a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania. Há portanto, que compreender a educação, em geral e profissional, em todos os níveis e modalidades na perspectiva do direito à cidadania, em oposição à perspectiva em voga, do investimento individual. Ou, dito de outra forma, é preciso trabalhar adequadamente com a perspectiva da contradição, posto que os modelos de sociedade são produção de homens, e não dos deuses: não são inexoráveis e dados para sempre. (KÜENZER, 1996, p.69-70)

A formação desses profissionais do ensino vem sendo motivo de intensa discussão nos últimos anos. Ela surge e se exprime por dois grandes motivos: o de que a escola não vai bem e precisa ser mudada, não apenas por “pacotes” de decretos, e o outro, relacionado à crítica das concepções da formação dos profissionais do ensino.

Uma grande quantidade de textos³ tem sido produzida na tentativa de contribuir no processo de discussão da formação dos profissionais do ensino. Segundo NÓVOA (1999), a maioria desses textos foi produzida no contexto de trabalhos realizados com formação continuada ou em mestrados em educação, cumprindo com uma função de divulgação, mas na maior parte dos casos, não trouxe contribuições para a construção de novos “modelos de análise”. Neste

² “O marxismo não pode abstrair-se da prática, porquanto é sobretudo a teoria da práxis revolucionária que constitui sua própria medula.” (Ibidem)

³ Todas as discussões desenvolvidas GATTI (1997); CUNHA (1980); MENDONÇA (1981); WARDE (1981, 1984); LELIS (1983); SAVIANI (1983); FÁVERO (1984); RIBEIRO (1984); ALVES (1989; 1992); SCHÖN (1992); PERRENOUD (1992); POPKEWITZ (1992); GIROUX (1997); GOERGEN e SAVIANI (1998); VILLA (1998); NÓVOA (1999); PIMENTA (1997); GOODSON (1999); LIBÁNEO (1999); ARROYO (1999); AGUIAR (1999); BREZEZINSKI (1997); PEREIRA (1999); FREITAS (1999); KÜENZER (2000), recuperam a posição do professor e a importância da mudança nas suas ações para que as mudanças na escola, também aconteçam. Não é possível recriar a escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores.

contexto, a autora se propõe a continuar esta discussão por razões que, na realidade brasileira, objetivam-se cotidianamente.

Simplesmente, ou melhor, intencionalmente, abstrai-se a crise brasileira, como se ela não constituísse uma das facetas, uma expressão das condições políticas, econômicas e sociais que marcam a profunda desigualdade que vem esmagando a maioria da população.

PEREIRA, torna inteligível essa relação - da educação com a crise do “capitalismo real”- ao discutir as novas políticas educacionais para a formação docente.⁴

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais. (PEREIRA,1999,p.110-111).

Considerando-se os traços que têm caracterizado historicamente essa formação, assim como as dificuldades impostas pelo projeto político neoliberal é possível dizer que viabilizar uma formação docente, digna, é um trabalho árduo que reclama, em função de direito legítimo, a vontade política e mobiliza forças de ordem econômica, assim como capacidade de negociação por parte dos movimentos sociais interessados na defesa da educação como um serviço público.

A proposta foi a de tecer uma compreensão contemporânea dos aspectos implicados na formação docente. Uma leitura mais crítica do contexto permite dizer que nas atuais políticas educacionais, a formação de professores está ameaçada pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação.

⁴ Miguel Arroyo, discutindo os ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores explicita no que se constituem estes processos de exclusão, questionando a concepção precedente de formação. “A visão tradicional parece supor que nosso papel muda em cada conjuntura o que reflete uma visão pobre da educação básica e dos educadores. Reflete os estragos que a visão tecnicista fez na concepção de educação básica e na figura social de seus profissionais e de sua formação. Reflete, ainda, os estragos ocasionados por ela nas políticas de formação, nos currículos, nos cursos e nas instituições formadoras...desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício. Desqualificadas e ignoradas essas dimensões e funções mais permanentes e históricas, reduziu a educação ao ensino, à transmissão de informações, ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura de mercado. Desqualificou o próprio ofício de mestres.” (ARROYO, 1999,p.147).

Sabe-se que as questões sociais nunca são simples, muito menos as questões relativas à educação. Revelar a complexidade do problema implica em utilizar-se de uma visão multifacetada.

Nesse sentido e para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira, torna-se necessário uma formação docente que compreenda os processos humanos mais globais. Os trabalhos realizados por ALARÇÃO, LIBÂNEO e PIMENTA, abordando a formação de profissionais da educação, numa visão crítica e com a perspectiva de mudança, trazem como síntese que “[...] o professor é um profissional do humano [...] um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.162).

O conjunto de relações sociais e econômicas, em sua unidade diversa e por ser ditame na produção da vida material dos seres humanos constitui-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social e, portanto, a formação docente.

Nessas relações, pode-se descobrir a tridimensionalidade do tempo como dimensão constituidora do fazer pedagógico, em que o único sentido da história é aquele que nos faz sentido. É em busca dessa história, do tempo e das mudanças na formação docente, que se efetiva o comprometimento das questões aqui sistematizadas.

Este trabalho tem por intenção defender explicitamente os direitos democráticos de acesso à cidadania, dos ataques que vêm sofrendo, de políticas e ideologias que a configuram como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico. Essa concepção de cidadania a reduz a cultivar o senso de valor moral em cada indivíduo tornando difícil pensar politicamente esta questão, uma vez que o pensamento pedagógico que a compartilha se fecha ao próprio movimento do pensamento social e político.

A concepção de cidadania assumida neste trabalho está estreitamente ligada a questão do poder, portanto, não se reduz a um moralismo ou pedagogismo. Ela se compromete com um projeto de sociedade onde o progresso não pode pagar o preço da exploração e exclusão da maioria. Por isso, não está tão vinculada à consciência, à ignorância e aos valores culturais quanto à base material, das condições de existência a que são submetidas as pessoas e as classes sociais. Ou seja, quando se pensa em alterar o pensamento político, não se pode deixar intactas as condições materiais de existência que a classe trabalhadora está submetida.

O que se propõe nesta discussão é tentar mostrar como, no tecido das relações sociais, estes conceitos expressam elementos concretos e, portanto, possibilidades de avanço político-prático referente à formação de professores.

Dessa maneira, pautando-se em pesquisas empíricas e reflexões teóricas sobre a formação de professores e seu imbricamento com a reorganização produtiva - que coloca em evidência um novo conceito de trabalho, o “imaterial”⁵ - buscou-se discutir espaços de contradição, capazes de gerar uma nova materialidade para a cidadania cultural dos professores e, a partir dessa compreensão, imprimir sentidos que refletissem nos campos de conhecimento construídos para a atuação pedagógica.

Esta é uma crítica a uma formação essencialmente informativa que ignora a necessidade de formação ética, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante do universo simbólico.

Para ressaltar a compreensão da materialidade efetiva da cidadania e da formação técnico-profissional FRIGOTTO (1996), em seu texto *Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século*, levanta como ponto de análise os desafios para os processos educativos numa perspectiva de construção de relações sociais democráticas, solidárias e, portanto, segundo o autor, de uma cidadania efetiva.

Essas abordagens possibilitam o entendimento de que a questão da cidadania se insere em uma temática mais conflitiva, qual seja, a temática da possibilidade ou não da democracia, da participação no poder e da igualdade política numa sociedade capitalista, baseada na desigualdade social e econômica .

Segundo BÓRON (1999, p.187-188), a cidadania é no fundo um conjunto de direitos e *entitlements*. Sempre arrancados graças às lutas democráticas das maiorias populares, fica cancelada pelas políticas econômicas e sociais que excluem de seu exercício efetivo os grandes setores da população.

Nessa perspectiva, Giuseppe COCCO (2000), em seu livro **Trabalho e cidadania: produção de direitos na era da globalização**, e LAZZARATTO (1997) auxiliam na busca

⁵ O trabalho expresso no livro “Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade”, foi resultado de uma pesquisa (fim dos anos 80), que tinha por objetivo a “redefinição da natureza do trabalho” no capitalismo pós-fordista. O trabalho imaterial é tomado como uma categoria política, necessária, frente ao novo momento do desenvolvimento capitalista. Permite uma interlocução polêmica e criativa que se move em um espaço teórico-político pensado a partir de um posicionamento inspirado no legado político de Marx. LAZZARATTO, M. *Lavoro immateriale: forme di vita e produzione di soggettività*. Ombre Corte Edizione: Verona, Itália, 1997.

do norte teórico, capaz de fundamentar a nova materialidade da cidadania no atual deslocamento paradigmático, característico do modelo pós-fordista e, com isso, estabelecer a necessidade desta discussão na formação profissional dos professores.

Várias são as possibilidades oriundas destas formulações, dentre as quais ressalta-se a de que o modo de produção pós fordista não pode ser descrito apenas como sendo “produção flexível”, alongamento da jornada de trabalho, difusão territorial do trabalho, entre outros. Mas, fundamentalmente, como uma ativação dos diferentes modos de produção (material e imaterial) que engloba diferentes formas de subjetividade, organizadas por formas mais abstratas e dinâmicas do próprio trabalho e sua subjetividade.

No que tange a essa verticalização, e às suas repercussões sociais e jurídicas, ressalta-se que no modelo de produção fordista o trabalho era requisito para a inserção cidadã, mas, com o deslocamento para o pós fordismo, a cidadania torna-se requisito para o mundo do trabalho.

Sob essa ótica, o trabalho imaterial acaba por transformar integralmente o próprio trabalho e com isso, a sua força passa a ser entendida em termos de intelectualidade de massa. Se essa capacidade pode transformar um sujeito socialmente hegemônico e estaria na base do desenvolvimento da sociedade pós-fordista ⁶como fica o professor e sua formação, nesse cenário que emerge?

Desse posicionamento, surge a discussão entre a construção social do mercado e a dimensão pública da produção. Ou seja, o paradigma social pós-fordista qualifica-se pela integração produtiva dos consumidores como produtores, e pela participação da produção na concepção, ocasionando a integração em tempo real dos componentes de consumo e a difusão dos atos criativos, lingüísticos e comunicativos.

Aqui, o fundamento principal da produção passa a ser a apropriação de sua força produtiva geral, que vira fundamento de produção e riqueza.

Então, se a transformação de trabalho em *General Intellect* (Marx), acontece pela emergência de uma intelectualidade pública, como pensar o norte político-pedagógico capaz de redirecionar a formação docente? O que passa a interessar nesse contexto é o paradoxo que

o *General Intellect* determina⁷ e está expresso na nova qualidade do trabalho - na capacidade de linguagem e auto-reflexibilidade. É na linguagem e na competência comunicativa que se encontram as mais eminentes capacidades de produção, abrindo-se também, possibilidades de desenvolvimento.(LAZZARATTO,1997). “A linguagem transforma portanto [...] o paradoxo “misterioso” da subsunção real: o auto-referimento que a linguagem sempre pressupõe não é outro senão a “mágica” produção do valor que produz mais-valia, não pressupondo outra consigo (D- D’, segundo a célebre fórmula marxiana, em que toda a conexão com o trabalho vivo é cancelada e mistificada. A autoprodução e o automovimento do valor linguagem trazem continuamente a heterogeneidade ao idêntico.” (LAZZARATO,1997, p.19)

Nesse sentido, a discussão traz a necessidade de superar o conceito de criatividade como mera expressão de individualidade ou patrimônio da classe dominante, mas como processo social. Isso quer dizer que o modo de produção da atualidade, integrada, como força produtiva, uma intelectualidade de massa que se torna social, pública.

Aqui, cabe ressaltar que a distribuição desigual do saber tem a ver com a inclusão e, pelo próprio caráter contraditório do pós-fordismo a inclusão só é possível pela exclusão. Se produz incluídos pela exclusão da maioria; ela é parte orgânica neste capitalismo. O que se tem encontrado é o aprofundamento da polarização e das diferenças de classes, principalmente em países como o Brasil. Assim, ao trazer o conceito do *General Intellect*, precisam ser consideradas as limitações geradas no próprio movimento capitalista. Ele não está dado para todos, apenas para alguns - os incluídos.

Mesmo assim, considerar os estudos que auxiliam no desvendamento das mutações que estão ocorrendo no mundo trabalho, seja ele de um capitalismo avançado ou não, torna-se questão fundamental para uma proposta que pensa a formação docente na relação educação e trabalho, sendo também, expressão de um capitalismo mundializado.

É nesse meio, onde o capital também se desvela como espaço público de atualização da criatividade que a formação de professores pode ser pensada, uma vez que é no interior das

⁶ A nova intelectualidade de massa constitui-se na nova subjetividade. Sob esta argumentação, Lazzaratto sublinha a subjetividade como uma questão relativa a “[...] transformação radical do sujeito na sua conexão com a produção[...] assim como em Marx.” (LAZZARATTO,1997, p.27).

⁷ “[...] a razão do rompimento das fronteiras entre ação e linguagem está na nova qualidade do trabalho pós fordista e que não é identificada como um saber particular mas, como uma faculdade que torna possível cada ação e experiência.” VIRNO (1994), apud LAZZARATTO(1997).

lutas, na forma que modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do “novo cidadão”.

Quando se fala em relações de poder e comunicação, sublinha-se que, hoje, há uma abertura de um terceiro período de organização do poder, imbricado à política da comunicação – luta que controla e ou liberta os sujeitos.

O papel político da nova classe produtiva exige qualidades produtivas e comunicativas relacionais que se efetivam em novos espaços públicos. Nesse quadro, o Estado precisa repensar as políticas econômicas, na perspectiva da redução e, por que não se dizer, suspensão das desigualdades de acesso a serviços e à universalização dos saberes.

Como diz LAZZARATTO (1997, p.59), “o capitalismo não é mais o da produção mas, o do produto! O consumidor não é mais o consumidor – massa passivo de uma mercadoria estandarizada, mas é ativo, envolvido com a totalidade de sua pessoa. Com esse fim é necessário conhecer e selecionar sua ideologia, estilo de vida e concepção de mundo”.

Assim, o valor social do trabalho e o seu tempo livre (atividades culturais, relacionais, artísticas, cognitivas, entre outras) seriam as bases sociais externas da economia de mercado sobre a qual é possível fundar uma alternativa ao capitalismo.

Estas proposições, levam a autora a estabelecer a relação entre uma cidadania cultural e a formação de professores como uma exigência da atualidade.

O pensar desta modernidade, vinculado à emergência do trabalhador imaterial (todos os manipuladores de símbolos), remeteu à leitura da estética e das políticas culturais, questões que estariam permeando a contemporaneidade da formação docente

Buscando explicitar a relação estabelecida, a autora, encontra a produção de Leandro KONDER (1996), que traz as implicações da estética lukacsiana para um aspecto decisivo da sua perspectiva político-cultural: a formação da cidadania. Este texto, mostra que LUKÁCS, em oposição a HEIDEGGER, reconhece as limitações da consciência cotidiana, mas sublinha a importância dos movimentos que, no dia-a dia, poderiam permitir que o espírito humano crescesse e se universalizasse. “[...] a consolidação da consciência da plena cidadania, para o filósofo húngaro, dependia da formação de cidadãos capazes de se interessar pelos tesouros da arte e da cultura.” (KONDER,1996,p.31)

A produção de Lukács, comentada por diversos autores,⁸ possibilita o entendimento do papel de um revolucionário. Nesse quadro teórico, o estabelecimento de um paralelo com o professor, mostra a relação com o acesso à cultura.

Para Lukács, o revolucionário que não consiga tornar material nada do que foi conquistado no movimento será um espírito limitado e tenderá a ser um mero executor de ordens, um cumpridor medíocre de tarefas rotineiras - a quem sempre faltará imaginação criadora. (COUTINHO,1994).⁹

Para a elaboração deste trabalho a categoria estética é tomada como sendo práxis humana, por isso mesmo, especialmente contraditória. Ela encontra-se no centro da luta de classe pela hegemonia política. O que se tenta fazer neste ensaio é a de utilizar a categoria estética como mediação - ao religar a idéia de formação docente com temas políticos mais tradicionais como o Estado, a luta de classes e os modos de produção

A emergência da estética como categoria acha-se intimamente articulada ao processo material pelo qual a produção cultural ganhou “autonomia” em relação às várias funções sociais a que ela servia tradicionalmente.

Este estudo compartilha com a concepção de estética como [...] protótipo secreto da subjetividade na sociedade capitalista e ao mesmo tempo a visão radical das potências humanas como fins em si mesmas, o que a torna inimigo implacável de todo pensamento dominador ou instrumental”. (EAGLETON,1993,p.13)

Uma melhor compreensão da formação docente e portanto, dos mecanismos pelos quais se mantém hegemonia política é condição fundamental para a ação política eficaz daqueles que vivem do trabalho e, este é um espaço onde a investigação em estética pode ser enriquecedora.

Essa forma de conceber aponta para a necessidade de desenvolver-se, em todos os níveis de escolarização, uma pedagogia preocupada com uma cidadania ativa mas, que, infelizmente, dá lugar a uma pedagogia conservadora que enfatiza a técnica e a passividade. Pautada nesse quadro teórico e estabelecendo diálogos com a literatura, documentos que

⁸ Carlos Nelson Coutinho, Ricardo Antunes, Walquíria Leão Rego, José Paulo Netto, Leandro Konder, Sérgio Lessa e Wolfgang Leo Maar.

⁹ Quanto aos autores citados, posso dizer que a motivação que os seus trabalhos trouxeram foi, aliás, uma das razões que conduziu à concretização do próprio projeto de pesquisa, vindo os mesmos a constituir-se como referência necessária.

explicitam as políticas governamentais¹⁰ e a produção teórica sobre a temática da formação de professores, trabalho e educação, buscou-se formular as categorias de análise, bem como desenvolver uma atitude crítica perante a proposta em curso.¹¹

Os diálogos estabeleceram-se com produções que se pautam por uma práxis política e eticamente comprometida com os processos educativos vinculados às lutas por uma sociedade radicalmente democrática.

A travessia desta análise, intermediada por estas categorias, somente pode ser construída no terreno das contradições do próprio capitalismo.

Enquanto categorias, destacam-se três grandes eixos de análise:

- 1 – Formação de educadores: memória e história no capitalismo pós-fordista e a necessidade de uma nova crítica ao princípio educativo.
- 2 – Cidadania cultural: políticas culturais de formação de cidadania e a emergência de uma intelectualidade geral.
- 3 – Educação dos sentidos: a comunicação como interface entre os comportamentos de consumo e as condições técnicas de produção material.

Imbricados a estes três grandes eixos, emergem determinações como a do espaço escolar de formação profissional, os espaços públicos, a apropriação das ferramentas mínimas para ser prático, a prática de políticas públicas, as repercussões sociais no capitalismo pós-fordista, a precarização da cultura e a educação dos sentidos.

Para estas determinações mais simples, faz-se necessário o trabalho com as categorias metodológicas-mediação, práxis, totalidade, contradição e hegemonia.

A abordagem histórico-concreta dos processos e fenômenos estudados é imposta por dois princípios fundamentais da dialética materialista: os princípios da relação geral e do desenvolvimento, assim como pela especificidade das formas de manifestação das leis da dialética em diversas esferas do mundo circundante. Qualquer objeto estudado existe em determinadas ligações e relações com os outros. Estas

¹⁰ Não tenho a intenção de propor inventários, nem de fazer a crítica detalhada de textos ministeriais. As análises, têm por função um referencial. Desempenha seu papel quando formula e sistematiza representações, de algum modo legitimado, reforçando posturas, objetivos e práticas das instituições de formação de professores.

¹¹ “Como bem assinalou Engels, o importante em Marx reside no método: “[...] toda a maneira que tinha Marx de conceber as coisas não é uma doutrina, senão um método. Não proporciona dogmas acabados, senão pontos de apoio para a investigação posterior e o método para a investigação.” Carta a Werner Sombart, 11.03.1895. Citado por Pedro Scaron, “Advertência”... (del traductor al tomo II De El Capital) México D.F, Siglo XXI, 1979, p.xv. I: apud FOLADORI (1997, p.160).

ligações são móveis e dinâmicas; pode mudar no processo de desenvolvimento. Em resultado disso, a qualidade do objeto depende sempre tanto do caráter das relações existentes, dentro das quais ele se encontra, como do grau ou fase de desenvolvimento que tenha alcançado. Além disso, a especificidade das manifestações das leis da dialética que regem este desenvolvimento varia de acordo com a esfera do mundo material. Precisamente por isso não existe uma verdade abstrata, mas apenas a concreta, que reflete o objeto de modo a levar em consideração as suas ligações essenciais e o verdadeiro nível de desenvolvimento. Sob este ponto de vista, a exigência da abordagem histórico-concreta inclui a historicidade no conhecimento, a exigência de considerar o lugar e a época de realização do processo em questão, a exigência de não esquecer a conexão histórica fundamental, considerar cada questão do ponto de vista de como surgiu na história determinado fenômeno, quais são as etapas principais pelas quais passou este fenômeno no seu desenvolvimento, ver no que é que se tornou agora. Precisamente nisso se revela a unidade da dialética e da lógica que constituem a essência da história concreta. (KRAPIVINE, s/data, p.25).

Aquilo que vem sendo dito sobre a noção de progresso e civilização no mundo moderno precisa ser revisto para que haja um avanço nesse campo. Com base nessas questões, torna-se fundamental a adoção de um enfoque metodológico que resgate no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural.

Respalhando-se nestas reflexões, foi eleito como cenário de indagações a vida cotidiana em espaços formais de formação profissional e espaços públicos de acesso à arte e à cultura.¹² O que há de peculiar no discurso estético em oposição às linguagens artísticas em si é que embora mantenha contato com a realidade cotidiana, também eleva a expressão supostamente natural e espontânea a um nível de elaborada disciplina intelectual. A estética, nesse sentido, é algo marcadamente contraditório e o pensamento dialético pode fazer justiça.

Junto de conversas informais foi aplicado um questionário¹³ em 164 professores de 20 estados brasileiros (AL, AM, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PR, RJ, RN, RS, SC, SP, e TO). Quanto à caracterização geral dos professores que responderam ao questionário¹⁴, algumas questões são importantes de serem observadas, seguindo, em anexo, um quadro elucidativo.

¹² A história é feita pelos próprios homens, todavia é feita em condições determinadas (estruturais e superestruturais; a base material e todas as ideologias e tradições deixadas pelas gerações anteriores).

¹³ Dessa forma, a análise empírica é adotada principalmente como recurso comunicativo e como meio de disciplinar o discurso teórico, evitando a afirmação de algo que a ação coletiva submetida à observação rejeitaria na prática.

¹⁴ “Para o processo da cognição e para a atividade prática têm importância excepcional as categorias de essência e fenômeno. Aliás, a principal tarefa da ciência consiste em revelar a essência dos objetos, fenômenos e processos, a cujo estudo está ligada. “[...] Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem diretamente, escreveu Marx, toda a ciência seria inútil.” (KRAPIVINE, s/ data, p.100)

Dos profissionais que responderam ao instrumento de pesquisa, 77,6%¹⁵ são do sexo feminino, o que demonstra uma característica recorrente da feminização do magistério.

Com relação à faixa etária, o índice de maior frequência foi o de 37,4%, relativo à profissionais com idade entre 20 e 30 anos, seguido pela faixa de 30 a 40 anos, que perfaz 30,7%. Estes dados podem nos apontar um aspecto importante relativo à década de formação profissional, com suas respectivas especificidades históricas.

A maioria dos professores nasceu em áreas urbanas (88,4%), possui uma renda familiar com mais de 10 salários (40,5%). No entanto, dos 37,8% que responderam que mudariam de profissão, 43,5% o fariam por motivos financeiros.

Quanto à área de atuação pode-se dizer que 26,6% atua na primeira fase do ensino fundamental e 32,5% na segunda, sendo que 24,2 % está trabalhando no ensino médio. Alguns possuem formação profissionalizante (23,8%), sendo que uma parcela significativa, (70.1%) possui graduação e 30,5%, pós-graduação. Nestas áreas, o tempo de atuação varia de 0 a 5 anos (26,8%) e mais de 20 anos, com 20,7%.

Além desta caracterização geral, foram contempladas questões relacionadas ao acesso – ligado a processos de escolarização formal¹⁶ e em espaços públicos e privados da vida cotidiana - a diferentes formas de expressão cultural, relativa às diversas linguagens das artes.

Também foram contemplados aspectos relativos à relação desse acesso e a interferência deles na atuação pedagógica desses profissionais.

A partir dessa relação foi investigado o ativamento da dimensão ética, relacionado à participação destes professores em movimentos sociais.¹⁷ Nesse contexto, no qual o limite para a humanidade é ela mesma, torna-se fundamental o entendimento de como o valor interage com a mudança técnica, em que há uma acumulação combinada e desigual. É nesse espaço que se tecem as relações com a ética.

¹⁵ É importante considerar que estas porcentagens não são relativas a números absolutos mas, estão vinculadas à frequência. Para melhor explicitação, consultar os quadros em anexo.

¹⁶ A análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

¹⁷ Tendo em conta este quadro, a pesquisa foi se desenvolvendo com o objetivo de identificar, analisar e compreender as interações entre o processo de formação profissional e o processo mais global de formação pessoal.

Sob este aspecto e frente à proposição do estudo desenvolvido, uma revolução, no sentido pleno da palavra, tende à criação do novo homem. Para isso, é preciso conseguir transformar a natureza humana. Isso quer dizer que a revolução é, hoje, uma regeneração da humanidade, além de ser uma mudança das coisas.

É necessário acrescentar que no atual estado da ciência ética da humanidade, precisa-se reconhecer não apenas o direito de viver, mas, também, o de ter o mínimo indispensável para tanto; o que é condição central deste estudo.

O direito de viver implica em um comportamento positivo por parte do Estado, ou seja, intervenções de políticas econômicas inspiradas em princípios de justiça distributiva.

Acredita-se que a solução do problema dos direitos do homem é condição do progresso civil. Como diz FERRERO (1981), entre todas as desigualdades humanas nenhuma precisa ser mais justificada do que a desigualdade estabelecida pelo poder.

Esta asserção abre caminho para uma das tarefas prioritárias da formação docente e da escola, que é a constituição do sujeito epistêmico e a efetivação do homem enquanto homem.

O diálogo com essas respostas será discutido no transcorrer deste trabalho, no qual nosso desafio é descobrir a articulação entre o significado objetivo dos fatos e a riqueza com que elas contemplam, e, ao mesmo tempo, refletem uma compreensão do homem na perspectiva das suas relações com a cultura, com o progresso e com a civilização em nossa sociedade.¹⁸

Nesse diálogo, o trabalho busca alguns resultados, que são:

- 1 – Efetivar reflexões que viabilizem um entendimento do que seja produzir uma dimensão civilizatória em outra etapa do capitalismo (pós-fordista).
- 2 – Estabelecer diálogos com análises que explicitem posturas em torno a circunstâncias e características importantes para o trabalho em educação.
- 3 – Identificar contribuições do materialismo histórico para uma abordagem ético-estética presente na reorganização produtiva contemporânea – a necessidade de uma intelectualidade pública.

¹⁸ A investigação científica enquanto ato de conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito. Ela constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito.....a pessoa que não sabe fantasiar nada pode fazer na ciência moderna. No entanto, como observou Lênin, tem direito a fantasiar e a sonhar somente aquele que parte de uma análise sóbria, concreta da situação.” (KOPNIN,1978 , p.226-270).

A análise e a síntese têm caráter criativo e seu desenvolvimento é o avanço do nosso conhecimento.

4 – Retomar a categoria “educação dos sentidos” como requisito para o não-alijamento da contemporaneidade humana e, a partir desta compreensão, a centralidade do trabalho material como determinação da concretude das relações sociais e configurações espaço-temporais.

5 – Produzir análises que subsidiem perspectivas contemporâneas para a formação de professores no Brasil.

Como diz a professora Helena Freitas:

O estudo do processo de formação de professores, tomando como categoria de análise a relação escola-trabalho, é uma área que se encontra ainda em estágio inicial entre nós. Esta perspectiva, de aprofundamento dos estudos sobre as possibilidades de reconstrução do nexos crítico escola-trabalho/trabalho-educação no processo de formação de professores, é ainda uma exigência que se coloca para a investigação atual no campo das práticas de ensino, no sentido de superar as visões pragmatistas que tomam a didática e as práticas de ensino, no interior do currículo dos cursos de formação de professores, como disciplinas sobre as quais recai a responsabilidade única e exclusiva da formação prática dos estudantes. (FREITAS,1998, p.214).

É por isso que o tipo de enfoque deste trabalho exclui a formulação de hipóteses a serem sujeitas a verificação uma vez que não se ¹⁹ procura a relação entre variáveis. Torna-se fundamental a definição dos eixos de pesquisa, já apontados e que, acredita-se, delimitem o campo da investigação.

O estudo dos processos do desenvolvimento político, socio-econômico e espiritual caracteriza-se pelo fato de que aí, segundo assinalava Marx, não se pode utilizar microscópio, nem reagentes químicos. Ambas as coisas devem ser substituídas pela força da abstração. A penetração na essência dos processos e fenômenos sociais e a cognição das leis e dos traços característicos do desenvolvimento social realiza-se precisamente com a ajuda de abstrações, noções e categorias científicas. (KRAPIVÍNE,s/data,p.65).

Acredita-se que esta metodologia ajude a determinar a orientação da atividade cognitiva e prática, a encontrar vias e meios de realização dos ideais pessoais e sociais.

¹⁹ “A dialética materialista não é simplesmente reinterpretada em cada método especial. Enquanto método que em toda a sua concreticidade e multiformidade de manifestações visa a interpretar a realidade objetiva, dá lugar a qualquer método científico nesse processo de construção e desenvolvimento de qualquer teoria concreta, livrando-o da unilateralidade e das pretensões ao absoluto. Cada método especial é original, não sendo nenhuma modificação ‘pequena’, ‘medíocre’ da dialética.” (KOPNIN,1978, p.101).

Enfim, à luz da perspectiva histórica, do ponto de vista das contradições inerentes ao antagonismo das classes sociais, busca-se o aprofundamento do tema, procurando superar sectarismos que estreitem o horizonte de conhecimento do objeto abordado.

É nesta perspectiva metodológica que a investigação foi desenvolvida.

Tolstói, abordando essa relação, mais especificamente a da utilização dos elementos da literatura, defendeu a idéia de que seria inútil ponderar o ponderado. Segundo ele, pode-se tomá-lo pronto e seguir adiante. Era nisso que via a força da humanidade. E, é com esta força que precisa ser concebido o “ofício de mestre”!²⁰

²⁰ Utiliza-se este termo para fazer referência ao ‘moderno Leonardo Da Vinci’ de Gramsci e ao ‘engenheiro artista’ do novo século, apontado por Maurizio Lazzarato. Será trabalhado no decorrer do texto.

1 O TEMPO E AS MUDANÇAS: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS DÉCADAS DE 70-90

“Ela está no horizonte – diz Fernando Birri – me aproximo dos passos , ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”.

EDUARDO GALEANO

1.1 LOCALIZANDO O LEITOR:

O trajeto de afirmação profissional dos professores foi e continua sendo repleto de conflitos - avanços e recuos - compartilhado por inúmeros sujeitos sociais.

Trazer à memória - o tempo e as mudanças - a formação de professores no Brasil é fazer parte de um processo de integração que é, ao mesmo tempo, crítica e avaliação do passado.

Buscar a história da formação de professores significa entender que, na memória humana, o passado se faz presente superando uma mera transitoriedade. Não se pode deixá-lo para trás como algo desnecessário.

Aponta-se o termo memória pela riqueza terminológica imbricada e que Karel KOSIK (1999) elucida filosoficamente ao abordar a memória humana como uma capacidade e uma estrutura histórica, porque é baseada não apenas no conteúdo do conhecimento que se modifica historicamente, mas também na faculdade racional-sensível do homem que se desenvolve historicamente.

A memória²¹ a que nos referimos, nas próprias palavras de KOSIK (1995, p.150) “[...] é algo que entra no presente de modo constitutivo, como natureza humana que se cria e se forma.”

Para trabalhar “o tempo e as mudanças: a questão da formação docente no Brasil, nas décadas de 70-90”, optou-se por uma reflexão que pretende elucidar e alimentar um debate sobre a pertinência da formação, que é dada ao professor.

Assim, participar dessa investigação com conflitos e paixões individuais é tomar consciência da fragilidade dos conhecimentos, porque se trata de uma prática social. É compreender que o

saber está sempre dependente das relações sociais, de uma época e cultura, dos valores e convicções.

Entende-se que esta análise não é uma questão de relativismo ou obviedade, uma vez que estas não coincidem com a perspicuidade e a clareza da coisa em si, ou melhor, com a falta de clareza da representação das coisas.

Acredita-se que seja uma questão de objetividade, porque está ligada à percepção, e portanto, movida por necessidades concretas “sempre novas”, em que o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais.

Assim, a percepção consciente da ação humana se coloca como premissa básica da criação.

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, ação ou avaliação, emerge de um determinado todo que circunda, tudo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.” (KOSIK, 1995, p. 31).

O estudo dos processos de formação que estiveram presentes na “educação” dos professores brasileiros, tomando-se como referência as décadas de 70 – 90, pode ajudar a colocar sob nova luz, velhos problemas que têm influenciado a formação de muitos debates mas, sem atingir a resultados satisfatórios.

As análises serão construídas dialogicamente, com autores que tenham desenvolvido seus trabalhos, abordando a questão da formação de professores.

A abordagem privilegiada não oferece uma conclusão definitiva sobre a temática e os problemas que dela emergem, mas coloca questões para reflexão, de forma que novos questionamentos possam surgir a partir dos conhecimentos aqui desenvolvidos e articulados sobre o tempo e as mudanças ocorridas na formação do professorado brasileiro de 70 a 90.

²¹ KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

A opção por este período centra-se, principalmente, na relação entre trabalho e educação em um contexto de profunda crise do capitalismo, característico das décadas citadas.

Frigotto, justifica o porquê deste período histórico.

A crise dos anos 70-90 não é nova e nem fortuita, por que é de caráter estrutural, ou seja inerente, orgânica à forma capitalista de relações sociais. Mas a crise é profundamente nova em sua materialidade atual. A tese de Francisco de Oliveira, do surgimento do antivalor como resultado da sociabilidade capitalista, sintetiza a novidade desta materialidade, agora em crise. O capitalismo na sua sociabilidade vai tecendo o seu outro. E o outro lhe é imposição necessária e inferno. Contradição em processo. (FRIGOTTO , 1995, p.200)

Também, a opção por esse período 70-90, dá-se pelo motivo de a média de idade do professorado brasileiro estar, hoje, em faixa etária de 36 anos para a Educação Básica, 32 anos para a Educação Infantil e 37 anos para o Ensino Médio.²² Isso nos permite dizer que a formação, acadêmica ou profissionalizante, deu-se neste ínterim.

Para contemplar com pertinência as questões postas, no transcorrer do texto, trabalha-se simultaneamente com a complementaridade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, articulando-as como os papéis atribuídos à educação, com as concepções do professor, de formação e qualificação que se estabelecem no período.

²² Estes dados têm por fonte o **Censo do Professor/97**, realizado pelo MEC, INEP/SEEC. Fazem referência à média de idade dos docentes, por dependência administrativa (Federal, Estadual, Municipal e Particular).

1.2 A ESCOLA E SEUS PROFESSORES – A DÉCADA DE 70

“Esqueci a palavra que queria dizer e sem substância, o pensamento voa de volta para seu lar de sombras”.

OSIP MANDAL'SHTAM

A década de 70 pode ser considerada um período fundador do debate sobre a formação do professor; ficou marcada pelo signo da formação inicial.

Fica mais claro entender esta afirmação quando se trabalha com a tríade política educacional, formação de professores e licenciaturas. É ela que nos remete há 30 anos ; mais especificamente, a 1968, quando houve a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras.

É nesse contexto que a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos nesses espaços. PEREIRA (1999), ao trabalhar com os atuais modelos de formação docente no Brasil, historiciza a criação dessas faculdades de educação, articulando as demandas para a formação profissional resultante das mudanças na educação básica brasileira.

Debatendo a formação do jovem professor para a educação básica, ALVES (1989) observa que o final da década de 70 recupera o termo educador, o que teve o sentido de um chamamento ético, sobre a responsabilidade social da profissão.

A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores a este saber constituem um capítulo central da história da profissão docente. As escolas de magistério estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente.

A análise que António NÓVOA fez em Portugal, em outro momento histórico, parece coincidir, na década de 70, com o nosso: “...o ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor da instrução primária.” (NÓVOA,1999, p.18).

É importante ressaltar que a reforma Universitária, de 1968 e a LDB, de 1971, corporificam a essência da “teoria” do capital humano.

O conjunto de alegações, desta teoria, teve profunda influência nos trajetos das concepções políticas e práticas educativas do Brasil, em especial nos anos de 1968 a 1975.

A idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. A disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.” (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

Muitos são os efeitos desse economicismo nas políticas de educação que, em especial, nessa década, foram reforçados pela ideologia do regime militar.

Negativamente, exprimiram-se vários, dentre os quais pode-se ressaltar:

- a) Desqualificação da escola pública.
- b) Reforço da educação como “negócio”.
- c) Dicotomia entre quantidade X qualidade e o público X privado.
- d) Tecnicismo e fragmentação do processo de conhecimento.
- e) Proletarização do magistério.

Do ponto de vista da educação, pode-se dizer que nessa década, a pedagogia foi adquirindo um sentido de operacionalização do ensino. Tomando-se essa base, houve a proposição dos “técnicos” de educação.

Na formação de professores, privilegiaram-se as dimensões metodológicas e organizacionais em prejuízo às científicas, filosóficas e epistemológicas.

Essa maneira de conceber a formação caracteriza o modelo da racionalidade técnica.

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que deriva, do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.” (PEREIRA, 1999, p. 111)

A este modelo são atribuídas várias críticas, dentre as quais pode-se citar:²³

- a) Separação entre teoria e prática.
- b) Formação teórica X formação prática.
- c) Prática entendida como espaço de aplicação da teoria.
- d) Domínio específico da área do conhecimento como sendo suficiente para a formação do professor.

A introdução desses modelos racionalistas de ensino caracterizou-se, também, como resposta possível diante da expansão do nosso sistema educativo, que, em especial, efetivou-se nas décadas de 70 e 80.

Só para se ter uma idéia, no início da década de 70, tínhamos 67,1% dos alunos entre 7 e 14 anos e 41,1% dos alunos de 15 a 17 anos em nossas escolas. Apenas 5 anos depois, ou seja, 1975, estes números passam para 75% e 51,4% respectivamente.²⁴

Esta, certamente foi uma resposta útil e simplista, que se enquadrava no conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano.

É evidente que frente a esta expansão de matrícula escolar houve o conseqüente aumento de professores, bem como uma relativa incerteza frente às finalidades e funções da escola, ao papel na reprodução cultural e na formação das elites, que também contribuíram para movimentos de desprofissionalização docente.²⁵

Com essa ênfase na formação em massa, estandarizou-se a qualificação profissional dos professores determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas padronizadas.

Os educadores aprenderam a definir a estrutura conceitual do seu fazer/agir como uma tarefa técnica, uma forma racionalizada cujo interesse dominante reside nos modelos que promovem certeza e controle técnico. Também sugere uma ênfase na eficiência e técnicas de “como fazer”, que ignoravam as questões mais importantes dos fins. “[...] o indivíduo pode

²³ Elementos para a construção desta síntese podem ser encontrados nos diversos artigos de Educação e Sociedade, São Paulo:CEDES, (69):1999.

²⁴ Fonte: ABRUNHOSA, Fábio. **Reviravolta no Magistério**, Jornal do Brasil, 25 jun, 2000.

²⁵ Partindo de diferentes perspectivas, vários autores assinalaram a desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas. Cito alguns trabalhos que em muito contribuíram para meu entendimento.

CUNNINGHAM, Peter. **Teacher's professional image and the press-1950-1990**. History of Education, 21(1) 1992, pp. 37-56.

ELLIOT, John. **A model of professionalism and its implications for teacher education**. British Educational Research Journal, 17(4), 1991, pp. 309-318.

responder com palavras que expressem a sua representação da realidade, ou então, com palavras que repetem respostas alheias. Assim como o eco de respostas lidas ou ouvidas é um afeto derivado porque seu conteúdo não é proporcional à realidade experimentada no curso de toda a sua vida como a própria realidade mais real, não se diz, por este motivo, possuir uma justa idéia da realidade.” (KOSIK,1995, p.68).

Especialmente após a promulgação da Lei nº 5.692/71 a escola foi “transformada” em empresa, fazendo-se a tentativa de desenvolver uma ação gerencial no seu interior.

Para essa tendência, o essencial estava no planejamento dos objetivos. Assim, a década, foi marcada por uma visão sistêmica da escola e do processo ensino-aprendizagem. Seguindo regras da “racionalidade técnica”, o conhecimento da profissão foi visto como um conjunto verificado de fatos e de regras claramente delineadas. Os professores passavam a ser executores de “verdades evidentes por si mesmo,” entregadores de conteúdo pré-determinados.

Para sobreviver, aprenderam a manejar uma série de situações para manter a ordem na sala, manter os alunos ocupados e sustentarem-se vivos nas burocracias da escola.

Nesse paradigma, a “educação do professor” levou-os a aprenderem uma linguagem racionalizada, em que o conhecimento em si é ideologicamente inocente. O contexto foi dissipado pela visão de que o ensino é um ato técnico, fazendo com que os fatos políticos se mantivessem longe das suas consciências.

A formação dos professores bem como a prática pedagógica, inspirada nessa tendência, era desarticulada e hierarquizada. Reduzia-se bastante o espaço de atuação docente; a visão empresarial/sistêmica da escola exigia o estabelecimento da divisão do trabalho no processo de ensino.

O professor, os alunos a escola e suas condutas são transformados em dados positivos que podem ser manipulados objetivamente.

O conhecimento dos professores foi visto como estratégia para dominar, controlar, prever e estudar efeitos, em que a finalidade da execução subjugava o refletir sobre as intenções ou sobre os objetivos da ação. “Os professores [...] são concebidos como unidades de produção numa linha de montagem.” (GIROUX ,1999, p.208).

A cultura desta educação tecnicista do professorado brasileiro instruiu através de gerações a desvalorizar o domínio da teoria, enquanto evitava questões de pressupostos ideológicos, que subjaziam as suas práticas. Esta construção se efetiva quando se concebe a prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Assim, subentende-se que apenas a prática tem capacidade de transformação e por isso a desvalorização da teoria.

Kosik, nos auxilia neste entendimento quando diz que: “[...] pelo próprio fato de visar diretamente o ‘essencial’, ela salta por cima da essência e, perseguindo-a, acaba ao invés, alcançando a coisa sem a essência, a abstração vazia ou a banalidade...” (KOSIK, 1995, p.67).

Dilui-se nesta concepção, a própria natureza da práxis humana. Uma vez que é na relação entre atividade teórica e político-prática que ela se explicita.

Gramsci (1978, p.51) nos diz que: “[...] a identificação da teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária e que a teoria é realista e racional.”

O poder que decorre de tais entendimentos, e que foi retirado dos professores, em sua formação, é um pré-requisito para a tentativa crítica, para a redefinição de conhecimento. De certa forma, lhes foi tirado o direito de entender os fatores sociais e políticos que contribuem para a produção do conhecimento.

Abordando a questão da práxis humana e sua estreita relação com o conhecimento, Kosik explicita esse imbricamento, dizendo que “[...] neste mundo dos significados, com fundamento na práxis material objetiva, formam-se não só os significados das coisas como sentido das coisas, mas também os sentidos humanos, que proporcionam ao homem o acesso ao significado objetivo das coisas.” (KOSIK, 1995,p.76).

A formação do professor,²⁶ nesta década, tornou-se um processo de maturação mais do que um processo de instrução do quê, para quem e como ensinar. As competências do professor, neste contexto, não foram medidas dentro do domínio social mas, em quadros individuais, implicando em uma aceitação ingênua da realidade, resultante, em parte, pela

²⁶ Kenneth ZEICHNER, apontado em um dos trabalhos de GIROUX (1999, p.199-200), faz uma síntese afirmando que os analistas educacionais têm argumentado que podem ser identificados cerca de quatro paradigmas da educação do professor nas faculdades de educação, ao final do século XX. Seriam eles: a) behaviorístico, b) personalístico, c) artesanal tradicional, d) orientado para a pesquisa. O personalístico baseia-se na teoria cognitiva psicológica e o artesanal tradicional, caracteriza-se por uma aceitação ingênua do *status quo*.

ausência de qualquer atenção para a teoria social, que focaliza as dimensões políticas do ensinar.

O interessante nesse contexto foi a rejeição, por parte de alguns educadores técnicos, da importância de estudar a dinâmica cultural da própria educação. Certamente, esta contextualização cultural, para eles, além de supérflua para a educação dos professores, era perigosa.

Como nos alertam MARX & ENGELS (1976, p.32), “A não crítica às atuais condições de vida não consegue aprender o mundo sensível como a soma de atividade viva e física dos indivíduos que o compõe.”

A disseminação da “teoria do capital humano”, nas políticas educacionais, gestou a idéia de uma escola ideal onde bastavam as técnicas, a compreensão do outro, os meios e recursos para que tudo fosse bem com a escola e a educação de um modo geral. A formação era vista como “treinamento”, capacitação em tecnologias ou psicologias.

Mas, a reforma não era algo tão simples como parecia, como já dizia Gramsci, não era apenas uma questão de esquemas programáticos, mas de homens e não daqueles que imediatamente eram professores, mas de todo o complexo social do qual os homens eram expressão.

Muito do que se questiona das instituições de formação de professores, amplamente reconhecido no Brasil, estava relacionado a um modelo de racionalidade técnica, subjacente à concepção da prática e da formação de profissionais. Com a crise do modelo de racionalidade instrumental e o abandono relativo da concepção do ensino como um processo técnico de intervenção, as atenções voltam-se para outra concepção de profissão docente.

O final da década de 70 foi marcado pela denúncia do fracasso das tentativas de implementação dessas idéias.²⁷ A crise dos programas e da organização escolar, da orientação geral de uma política de formação dos professores foi e é, em grande parte um aspecto e um resultado da crise orgânica mais ampla.

²⁷Uma grande parte das denúncias surgiram de publicações e eventos. Entre as que se destacam, acredito ser importante ressaltar o surgimento da Revista Educação & Sociedade, os cadernos CEDES, e a Revista ANDE. Tivemos nesta época (78-80) o I Seminário de Educação Brasileira (Unicamp), I Conferência Brasileira de Educação (PUC-SP) e assim, progressivamente, outros, com maior frequência, foram realizados.

As possibilidades de mudanças começam a emergir no final da década de 70, quando também, a sociedade civil inicia sua reorganização por prioridade de ordem social e econômica.

Do ponto de vista educacional, no findar da década de 70, desenvolveu-se uma discussão da pedagogia como sendo, fundamentalmente, uma prática política e ética, uma construção social e historicamente situada [...] “uma pedagogia da possibilidade é realmente possível, pois se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmantelado, desfeito e criticamente refeito.” McLaren in (GIROUX,1997, p.19).

Um ponto importante desse movimento, e que não pode deixar de ser lembrado, é representado pelas greves que se alastraram progressivamente, em 1979, por todo o País.

É na efervescência desses movimentos que o campo educativo, predominantemente encarcerado no plano pedagógico escolar, amplia seu horizonte para o plano do conjunto das relações e práticas sociais.

É este movimento que nos remete à década de 80 para discutir “O professor e as escolas”.

1.3 O PROFESSOR E AS ESCOLAS – A DÉCADA DE 80

“A importância! Senhor, isso nada representa? O respeito dos néscios, a estupefação das crianças, a inveja dos ricos, o desprezo do sábio.”

BARNAVE

Para dar início a esta reflexão é fundamental tomar o pressuposto que explicita o modo de entender a história, a de que o processo histórico não ocorre por sucessivos acréscimos, mas por acréscimos que já contém em si os germes da dissolução, por afirmações não graduais, mas em alternâncias, com negações, que representam a passagem para afirmações subseqüentes.

A crise enfrentada na formação nos anos 80, está ligada, sem dúvida às relações também desenhadas, na década passada. Em especial, destacam-se nessas relações as que se deram nas esferas da formação acadêmica, da ação governamental, da prática pedagógica e da prática política.

Esta foi uma década que se caracteriza por avanços na teoria e prática educativa. Os anos 80, trouxeram para o avanço educativo, a reflexão de que a emancipação humana está indissociável da emancipação política, e em sentido profundamente democrático – a da apropriação pelas massas da política; a recomposição unitária dos produtores com os meios de produção e o conseqüente enfoque da política enquanto expropriação do poder.

Mas, as sociedades livres e justas nunca foram realizadas e, a julgar por aquilo que acontece cotidianamente frente aos olhos da sociedade, a sua realização está distante.

Exemplo disso, nesta década, foi a resposta que os legisladores trouxeram para atender às necessidades do “mundo dos negócios”: políticas que pressupunham a visão de um profissional da educação que agisse nos interesses das elites de poder.

Dentre estes acordos, é fundamental citar os que surgiram a partir da Conferência de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico, no México, em 1979.

Desse encontro pode-se dizer:

Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de “elevar o nível de satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação “Educação para todos” que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal. A “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e principalmente, no campo da formação de professores.” (FREITAS, apud FREITAS, 1999, p.18).

Como se observa, a formação docente, ganhou um papel fundamental, estratégico para a realização de reformas da escola e da educação básica. FREITAS (1999).

Reafirmou a centralidade da formação dos profissionais da educação com o objetivo de adequar os “novos” rumos do Estado com o processo de reestruturação produtiva e o sistema educacional.

Uma década marcada pela exigência de adaptação das políticas aos acordos firmados. “[...] de receptores, os países de terceiro mundo passaram a supridores de capitais internacionais, devendo, concomitantemente, aumentar o esforço de poupança e reduzir o investimento interno.”(FURTADO, apud FRIGOTTO,1995, p.38).

Esta política reformadora tem servido para aumentar a distância que separa os autores dos decisores. Compreender esta época, implica, portanto, em dialogar com as políticas educacionais e o movimento dos educadores.

Os apontamentos tecidos até então, nos permitem lembrar que as raízes da repressão e da desigualdade não estão no sistema educacional, mas na estrutura e funcionamento da economia capitalista.

É nesse contexto, cheio de contraditoriedade, que tivemos reformas importantes e avanços significativos, quando se ampliaram as análises que buscam entender os processos educativos no conjunto das lutas sociais, dentre as quais a problemática da escola busca ser apreendida.

O debate teórico construído, historicamente, nessa época, teve um papel fundamental para a apreensão do educativo com as relações sociais. Em especial cito alguns, relacionados ao eixo trabalho-educação, com as produções de ARROYO, discutindo o direito do trabalhador à educação (1987) e o trabalho como princípio educativo (1990). FRIGOTTO com as reflexões da produtividade da escola improdutiva (1984) e a relação de trabalho e conhecimento, como dilemas na educação do trabalhador (1987), e ainda, KÜENZER (1985) discutindo os processos educativos no mundo da produção e do trabalho.

Contribuições como as de NOSELLA (1991) e SILVA (1990) também não podem deixar de ser lembradas na produção nacional.

Em especial para a discussão da formação de professores, tivemos as contribuições de SAVIANI (1993) que com seus estudos sobre o pensar e agir na educação brasileira, trouxe grandes contribuições para esse movimento.

Nesse mesmo período, em que foram efetivadas as construções teóricas que fomentavam este debate, houve um exercício político envolvendo o processo constituinte e de elaboração e definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava, desde 1988, em gestação.

A década de 80, no Brasil, foi marcada por intensa mobilização social. Tivemos o surgimento dos “novos movimentos sociais”, organizações populares que iam à luta por aspectos vinculados à cidadania. Também, tivemos a emergência e o fortalecimento de um novo tipo de sindicalismo e a fundação de um partido dos trabalhadores, o PT.

Destaca-se, durante os anos 80, uma luta pela democratização do país, marco que acompanhou o processo de democratização das instituições de ensino público no Brasil.

Ainda, vinculada à formação de professores, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) se organiza a partir de 1983 como CONARCTE (Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Necessário se faz salientar a importância da contribuição desta comissão para uma concepção de educador que se contrapõe ao caráter tecnicista – delineador das políticas brasileiras de formação docente. Foi nessa seqüência de idéias que a crise das instituições de professores chegou ao seu limite.

O “momento” que simboliza esse movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980. Aqui, tem-se um marco que abre o debate nacional sobre o curso de pedagogia e licenciaturas.

A problemática de formação de professores vem sendo identificada por diferentes diagnósticos desde o final da década de 70.

Nas discussões desenvolvidas recuperou-se, por um lado, a posição do professor no processo ensino-aprendizagem e a importância da transformação nas suas ações, para que a escola mudasse.

Inicia-se nessa década, discussões em torno da reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Dentre os aspectos presentes nas discussões, é possível ressaltar a questão da “base comum nacional” como sendo “[...] uma garantia de uma prática comum de todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação” e “uma diretriz que envolveria uma concepção básica de formação do educador e que se concretizaria através de um corpo de conhecimento fundamental”.²⁸ Além da base comum nacional, implemetaram-se discussões referentes às especificidades das licenciaturas e a articulação entre elas.

Quanto às especificidades, deveriam repensar as formações dos especialistas de forma integrada; reafirmar o caráter do curso de pedagogia como responsável pela formação de docentes para disciplinas pedagógicas do 2º Grau; criar no curso de pedagogia, áreas de concentração, reformular a prática de ensino, superar a dicotomia entre disciplinas pedagógicas e específicas das licenciaturas e extinguir as licenciaturas curtas e parceladas, a médio ou longo prazo.²⁹

Como se vê, em contraposição à idéia de formação do pedagogo generalista, tem-se a “base comum nacional”, que contém um conjunto de princípios que a norteiam. São eles:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos pela escola, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico.
2. Unidade teórico-prática: implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; retomada do trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
3. Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, entendida como separação do conhecimento de administração enquanto

²⁸ Estes dados foram retirados do texto “Reformulação dos Cursos de Formação do Educador”. Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador. Apresentado na III Conferência Brasileira de Educação, Niterói, (RJ), out.1994.

técnica, a fim de apreender o significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

4. Compromisso social e político do profissional da educação, com ênfase na concepção sociohistórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais professores, articuladas com os movimentos sociais.
5. Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e da produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
6. Formação inicial articulada à formação continuada, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial articulada e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada. (FREITAS, 1999, p.32).

Mais uma vez, a reformulação curricular fez parte de um processo que, embora específico, encontrava-se historicamente determinado pelas condições objetivas da sociedade e da comunidade acadêmica em que ocorreu.

Ainda persiste em nossa realidade um perfil profissional frágil, a fragmentação e o anacronismo dos conhecimentos.

Nóvoa, em um de seus textos, faz uma descrição que, infelizmente, é um retrato que se faz do professorado.

Não são burgueses, mas também não é povo. Não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos, não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles, não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação, não exercem seu trabalho

²⁹ Idem...

com independência, mas é útil que usufruam alguma autonomia... estas perplexidades acentuam-se com a feminização³⁰ do professorado.” (NÓVOA, 1999, p. 18)

Historicizando,³¹ é possível desvendar que o problema de fragmentação dos conhecimentos sobre a pedagogia e a multiplicação das reflexões teóricas oriundas das diferentes ciências da educação, sem as devidas articulações, acentuaram-se, constituindo um quadro de sérios entraves para que os professores pudessem contar com elementos teóricos que lhes permitissem bom domínio dos aspectos científicos, pedagógicos e culturais que o acreditassem como profissional da educação. “[...] na história atuam três momentos fundamentais: a dialética da situação dada e da ação, a dialética das intenções e dos resultados do agir humano, a dialética do ser e da consciência dos homens, isto é, a oscilação entre o que os homens são e como eles se consideram ou são considerados, entre o autêntico e o suposto significado e caráter do seu agir.” (KOSIK,1995, p.39).

Ao final da década de 80, assiste-se a uma significativa degradação do estatuto socioeconômico dos professores com os mecanismos de reestruturação econômica, marcada pela exclusão. Em consenso a isso, instaura-se uma visão funcionarizada do professorado. Essa visão é interessante, pela própria contraditoriedade da constituição da docência em profissão. Esta se deu pela intervenção e ao enquadramento do Estado. Assim, à medida que a educação ampliou-se, e isso foi significativo na década de 80,³² foi emergindo o professor

30

Educação Básica -Número de Docentes por Sexo e Dependência Administrativa/1997

Sexo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Não Informado
Total	1.617.611	10.059	810.906	566.276	208.578	21.792
Masculino	227.975	5.562	122.449	55.964	41.081	2.919
Feminino	1.386.089	4.477	687.013	508.767	167.042	18.790
Não Informado	3.547	20	1.444	1.545	455	83

Fonte:MEC/INEP/SEEC

³¹ Alain Touraine, em seu livro, *La produzione della società*, Bologna: Il Molino, 1975, conceitua de maneira interessante a historicidade. Segundo o autor, é a ação exercida pela sociedade, a partir de sua atividade, sobre suas práticas culturais, por meio da combinação de três componentes: o modo de conhecimento, que constitui uma imagem da sociedade e da natureza, a acumulação, que tira uma parte do produto disponível, e o modelo cultural, que recolhe e interpreta a capacidade de ação da sociedade sobre si mesma. In: CINTI, Patrizia. *Touraine: a sociedade programada*.

³² Segundo dados do MEC, em 1985 tínhamos 28% das crianças de 4 a 6 anos na escola, 81,8% das de 7 a 14 anos e 69,2% dos jovens entre 15 e 17 anos-uma década de grande expansão se considerarmos que em 1970 tínhamos 15.895 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e em 1985 havíamos passado para 24.770 milhões de alunos.Esse quadro exigia mais recursos e um magistério capacitado. Inicia-se nessa década, em contraposição aos mecanismos internacionais, um movimento de pensar a escola brasileira, partindo de sua realidade concreta. A escola como um lugar de lutas das forças contraditórias da sociedade. Esse movimento

como um profissional, cujo “trabalho” passa a ser regulado socialmente e, nesse caso, em estreita dependência do Estado, que assumiu papel de seu principal empregador.

Prolongou-se uma tutela sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar os valores e princípios de referência, provocou-se uma degradação de seu estatuto, retirando-lhes “parcelas” importantes de autonomia profissional.

A profissionalização docente veio atravessando fases contraditórias e talvez seja a que apresenta as condições mais precárias entre as profissões existentes. Hoje, ainda, discute-se, em muitos casos, se foi atingido o estatuto de profissão. António Nóvoa propõe um modelo de análise do processo de profissionalização do professorado.

Processo de profissionalização do professorado (conjunto de normas e valores):

1ª etapa: Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente.

2ª etapa: Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente.

3ª etapa: Criação de instituições específicas para a formação de professores.

4ª etapa: Constituição de associações profissionais de professores.(NÓVOA,1999)

ALVES (1989), quando trabalha o movimento de transição do “educador” ao profissional do ensino-transição que no Brasil, inicia-se na década de 80, articula condições básicas para a profissionalização.

As condições, segundo a autora, seriam as seguintes:

1. Vivência da maior parte do dia ligado a uma ação pedagógica, dentro de uma instituição escolar.
2. Recebimento de um salário pelo exercício profissional.
3. Organização em entidades que congregam outros profissionais que exercem a mesma ação pedagógica.
4. Embora não regulamentada (à exceção do orientador educacional), é uma profissão reconhecida socialmente.
5. Existência de uma formação básica comum (com o respectivo título) que permite exercer com competência a profissão.
6. Ingressos no serviço público garantido por concurso público. (ALVES,1989, p.13-14).

A forma como o Estado tem encarado esta questão vai de uma visão burocrática centralista para uma função de regulação e avaliação.

O ato pedagógico dos anos 80, como prática social, indissociável, complexo e contraditório, pôs-se em questão. A experiência do real, no trabalho, se traduziu pelo confronto com o fracasso concernente à ordem material, das escolas, das ferramentas de trabalho, das instalações, dos salários, etc. e a ordem humana e social em todas as suas dimensões.

No Brasil, o desenvolvimento dessas concepções, através das chamadas “políticas de formação” vem sendo dado nos anos 80, consolidando-se na década de 90, conforme os acordos firmados.

Para encaminhar propostas de superação, uma série de trabalhos foi desenvolvida, nos quais se procurava partir das condições atuais. Defendia-se a necessidade de se repensar a formação de professores, em especial, no redimensionamento da relação teórico-prática e educação geral/ formação pedagógica.

Era uma busca necessária, que precisava ser coletiva para atingir uma formação melhor tecnicamente e mais acentuada politicamente. Tinha-se a utopia de uma escola básica capaz de alfabetizar solidamente a população brasileira, possibilitando a aquisição articulada das noções científicas em que o homem, sujeito da história, é organizador do espaço natural e produtor do espaço social. “A função (da utopia) é recordar-nos que a razão prática é inseparável da sabedoria prática, mas que, nas situações de alienação, a sabedoria prática não funciona sem que o sábio se torne louco, porque os valores que regulam as ligações sociais também enlouqueceram.” (Paul RICOEUR, apud HAMELINE, 1998, p. 60).

Verdadeiramente, uma perspectiva utópica se inscreveu na própria consciência da história de muitos professores. Mas, a manutenção da democracia exige um constante velar, junto de uma construção cotidiana. Por isso, a democratização suporta avanços e recuos no transcurso histórico, necessitando de práticas reiteradas no tempo e exercício constante. (BATISTA e CODO, 1999).

1.4 PROFESSOR E ESCOLA? A DÉCADA DE 90

“Tua água não me satisfaz , diz o gênio sedento. Contudo é o poço mais fresco de todo o Diar Bekir.”

PELLICO

A década de 90 trouxe novas categorias para a discussão da relação trabalho e educação. Nesse período, em nível global, o regime de acumulação mudou radicalmente.

A produção se socializou e se transformou. Segundo COCCO (2000), ela se desmaterializou (é cada vez maior a produção e comunicação de informação) e conseguiu, graças à mobilização produtiva do imaterial, abastecer os mercados sem universalizar a relação salarial e, portanto, sem distribuir riqueza.

Gaudêncio FRIGOTTO, trabalhando os debates que caracterizam o início dessa década, sob a tríade dos “homens de negócio”, a “sociedade do conhecimento” e o “fim da sociedade de trabalho,” fornece elementos fundamentais para a compreensão desse contexto para a educação.

Os debates do início da década de 90 sobre a natureza das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da Terceira Revolução Industrial, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permitem identificar uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos políticos educativos e da organização da escola unitária e politécnica, a categoria trabalho.” (FRIGOTTO, 1995, p.53).

É em cima dessas questões que GENTILI (1994) aponta que esse tipo de organização industrial, baseado na tecnologia flexível em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista/fordista, traz como consequência uma “nova qualificação humana”.

No plano da formação humana os conceitos configuram-se como sendo:

- a . Pedagogia da qualidade.
- b. Polivalência.
- c. Formação abstrata.
- d. Policognição.
- e. Multiabilitação.

Enquanto no plano da formação humana, estes são os conceitos, no da ordem econômica eles passam a ser as seguintes categorias:

- a. Flexibilidade.
- b. Qualidade total.
- c. Trabalho em equipe.
- d. Participação.
- e. Competência.
- f. Competitividade.

Nesse contexto de ideologia de mercado, que se afirma muito enfaticamente na década de 90, surge o discurso sobre a implementação da qualidade total nas escolas. Seria o primado das soluções técnicas para os problemas da escola brasileira.

Como se as soluções fossem neutras, este discurso surgiu como crítica aos resultados alcançados pelas instituições durante os anos 80, década em que se enfatizou a importância da democracia das escolas, também como elemento a ser considerado na melhoria da qualidade de infra-estrutura e do tipo de ensino que era viabilizado.

Em função dessa política, se tem definido os parâmetros do Banco Mundial para a educação básica e, portanto, as políticas e medidas governamentais para a formação dos professores.

A análise dessas medidas está presente no trabalho de FREITAS (1999), quando aborda a reforma do Ensino Superior da formação dos profissionais da educação básica. Dentre elas destaca-se:

- a) “Aprofundamento do processo de ‘ajuste’ estrutural, enxugamento dos recursos do estado para a educação e conseqüente privatização”.
- b) Distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adaptem aos princípios da reforma educativa em curso.
- c) A massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e retorno ao tecnicismo) na formação de professores.
- d) Ênfase na capacitação pedagógica de professores, feita em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita “aterrissar na sala de aula”.

- e) Rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras de professores.
- f) Retirada da formação de professores das faculdades de educação (curso de pedagogia) e das universidades.
- g) Diretrizes curriculares para a formação, fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil, e não em diretrizes curriculares de caráter acadêmico, tal como para os cursos de graduação nas IES.
- h) O individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo.
- i) Desenvolvimento profissional: situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação. A formação, precisa ser entendida como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes.
- j) Avaliação dos professores vinculada à avaliação de desempenho dos alunos no SAEB a outras formas, para ascensão na carreira.” (FREITAS, 1999, p.24-25).

Como se observa, essas políticas visam a adequar a formação de profissionais às demandas de um mercado globalizado, ajustando-se às exigências do Banco Mundial e FMI.

Essa visão de formação pode ser considerada como uma ideologia que serviu aos interesses daqueles que desejavam resistir à mudança educacional, e portanto política, em favor da classe trabalhadora.

As iniciativas de reforma para profissionalizar o ensino diminuíram. Na década de 90, o campo de responsabilidade e a dimensão conceitual do ensinar, deram, ao mesmo tempo, lugar para que os professores pudessem “gerir” o seu espaço de trabalho.

Nesse palco de contradições, o assunto “profissão docente” recebeu uma imagem problemática e, repetidas vezes, foi colocado em um quadro de crise.

Da mídia às publicações especializadas, a imagem precarizada parece ter afetado o ensino em geral.

Observou-se que a profissão docente se encontrava fragmentada, dividindo a tarefa educacional com a família, as novas tecnologias e a mídia. O resultado, pode-se dizer, foi uma desorientação do professor, fomentada pela dessacralização da cultura, da ciência e pelo protagonismo da mídia e das novas tecnologias. Esses elementos acabaram por gerar um individualismo que limitava o valor da reciprocidade.³³

³³ A respeito desta abordagem pode-se encontrar uma rica análise, direcionada à formação docente, no livro de VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Uma aplicação popular desse princípio foi a abordagem do professor “culturalmente carente” visto como um nativo primitivo, sem instrumentos conceituais.

Desejava-se uma melhoria social, mas sem conflito, e o trabalho das políticas neoliberais, tendeu a legitimar uma série injusta de disposições sociais.

Na verdade, tivemos uma década de grande precarização, responsável também, pela da profissão docente.³⁴

M.W. Apple foi um dos autores que mais desenvolveu o tema. Para ele, a cisão entre a concepção e a execução do trabalho está na base da proletarização dos professores. Ele identificou, como razão principal dessa intensificação a tentativa dos burocratas estatais e da indústria, além de outros, em obter um maior controle sobre a operação cotidiana na sala de aula. Esse processo fez com que o trabalho se tornasse mais difícil, ao mesmo tempo em que escapava do controle dos professores um maior número de decisões. “[...] enquanto os professores perdem o controle das aptidões pedagógicas e curriculares para as grandes editoras, essas qualidades são recolocadas e substituídas por técnicas para um melhor controle dos alunos.” (APPLE, 1982, p.158).

O primeiro efeito dessa precarização é a intensificação do trabalho e o aumento do sofrimento subjetivo.

O processo de desqualificação veio acompanhado da “intensificação”, relacionado com uma sobrecarga de trabalho, vivida pelos professores de hoje - do trabalhador não-manual em geral – fazendo com que o tempo para a sociabilidade e aprofundamento de estudos diminuísse, reduzindo também, a qualidade de serviço docente.

O segundo e terceiro efeito dessa precarização estavam ligados às estratégias defensivas do silêncio, da surdez e da cegueira com uma neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento da classe. O quarto efeito, como não poderia deixar de ser, foi o individualismo – “[...] a partir de um certo nível de sofrimento,³⁵ a miséria não destrói a reciprocidade.” (SOFSKY, apud DEJOURS, 1999, p.51).

Este livro exhibe alguns desafios enfrentados pelo professor no fim do século XX e as estratégias de adaptação num mundo em transformação.

³⁴ Christophe DEJOURS (1999), em seu livro **A banalização da injustiça social**, aponta elementos que para se responder a esta questão, é preciso levar em conta que o senso moral se caracteriza pela suspensão da faculdade de pensar “...sabe-se que o setor a ser excluído do pensamento é o mesmo para todos: o do medo da adversidade socialmente gerada pela manipulação neoliberal da competição[...] a precarização não concerne apenas ao emprego, mas também a toda condição social e existencial.”

³⁵ DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

O contexto industrializado e burocratizado tendeu a favorecer a chamada consciência economicista em lugar da consciência de classe, baseada em interesses mediatos, materiais e desligados de sentimentos de pertencimento a um grupo.

Acredita-se que a defesa pragmática dos interesses individuais frente a atitudes que querem mudar a sociedade em direção a fins ideais, possa explicar, em certa medida, as baixas taxas de filiação dos professores em sindicatos.

A fragilidade sindical pode ser entendida, também como consequência da tolerância à injustiça, em que o descompasso histórico das organizações sindicais esteve relacionado à questão da subjetividade³⁶ e do sofrimento.

Christophe DEJOURS (1999), constrói uma argumentação para mostrar que, para fazer funcionar a máquina neoliberal, acabamos cometendo atos que todavia reprovamos. Ele mostra, com o raciocínio das “motivações subjetivas da dominação” que consentimento, medo, silêncio e vergonha são algumas formas utilizadas para se poder suportar o sofrimento sem perder a razão.

Parece que o professorado não tendeu a se identificar com a classe operária, que possui tradicionalmente, a luta sindical como um traço marcante, como veiculadora da chamada “consciência de classe”.³⁷

A década de 90, se pensada sob a tríade: especialização, tecnocracia e ética, marcou o trabalho docente pela tendência à especialização no ensino, levando os professores a se organizarem em suas especialidades, tirando a força do caráter geral da profissão e a visão de conjunto.

Os novos especialistas relacionados à educação, fundamentalmente ligados a psicopedagogia, contribuíram para uma organização tecnocrática do sistema de ensino, com consequências negativas para a antiga dimensão do conhecimento e da ética.

A incorporação da lógica gerencial, priorizando objetivos como a eficiência - provocada, parcialmente, pelo problema do fracasso escolar - trouxe os professores especializados em

³⁶ O homem é a síntese de múltiplas relações sociais, mas aponta para a subjetividade humana como sendo forjada no processo de existência social. É fundamental ressaltar a determinação material objetiva desta dimensão “subjetiva” da consciência. É a base sobre a qual se erguem os conceitos de reificação e consciência de classe. MAAR (1996) Michael FOUCAULT (1989), usa o termo “genealogia” para descrever o processo que percorre a formação de nossas próprias subjetividades.

³⁷ A integração, o nascimento de uma humanidade autoconsciente, bem como a constituição de uma história universal, são indiscutivelmente um momento valioso, enquanto a solidão do homem, a perda de sua base

técnicas didáticas e comportamentais, para obter a eficiência e o sucesso escolar. Aqui, tivemos os conceitos reduzidos numa busca desenfreada pelo sucesso escolar. Os processos cognitivos passaram a ser concebidos como qualidade psicológica abstrata, desligados da complexidade das realidades históricas e sociais. (POPKEWITZ,1992).

As novas especialidades acabaram servindo para a socialização na competitividade de uma sociedade dominada pela ideologia liberal e individualista.

Os modelos burocráticos que reforçavam o papel dos especialistas, centralizando a tomada de decisões, acabaram por defender a limitação da autonomia dos professores – até mesmo por pressupostos que eles não aplicariam por iniciativa própria, os princípios que assegurassem uma instrução eficaz.

As posturas que questionaram esse modelo participavam da crítica geral contra os processos sociais e culturais técnicos e impessoais, que estariam deixando os professores sem autonomia e liberdade.

A participação precisava ser orientada pela via dos valores e dos direitos democráticos. Aponta-se que a dicotomia entre aspectos morais e técnicos do ensino é falsa “já que os professores não podem agir moralmente se forem tecnicamente incompetentes, se não dispuserem dos recursos necessários”. (SYKES, apud VILLA,1998, p.42).

A gênese das imagens que se adota do que significa ser um profissional educacional na década de 90, foi questionada por essas formas que refletem representações da convencionalidade e suas manifestações de poder.

Karel Kosik, nos ajuda a refletir sobre esta questão quando diz que: “[...] a filosofia moderna revelou uma grande verdade: o homem não nasce jamais em condições que lhe são ‘próprias’, ele é sempre ‘jogado’ no mundo, cuja autenticidade ou inautenticidade ele tem de comprovar por si mesmo, na luta, na práxis,³⁸ no processo da história da própria vida, no curso do qual a realidade é possuída e modificada, reproduzida e transformada.” (KOSIK,1995, p.56-87).

comunitária, sua submissão manipulada aos grandes mecanismos sociais são, também indiscutivelmente, desvalorizações objetivas ocorridas no curso do mesmo processo.” (HELLER,1985, p.07).

³⁸ Para esse autor, como a práxis objetivamente e objetivada do homem sobrevive a cada indivíduo e dele é independente, o homem interpreta a si mesmo, a sua história e o seu futuro na base da própria criação. A práxis humana é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. Assim, a práxis compreende-além do momento laborativo, também o momento existencial. Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com o sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como angústia, medo, alegria e esperança não se apresentam como “experiências” passivas, mas, como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. (KOSIK ,1995, p.222-238).

Na linha de autores como Schön, Hubermann, Goodson, Woods, entre outros, o desenvolvimento profissional dos professores deveria ser dentro de uma “perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social” - o professor refletindo sistematicamente sobre sua prática e utilizando os resultados dessa para a qualidade de uma nova intervenção. Essa também foi uma perspectiva que persistiu nas reflexões e ações envolvidas com a formação docente na década de 90.

Conquistando um espaço cada vez maior na literatura especializada, este é o modelo da racionalidade prática.

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. Com base na crítica ao modelo de racionalidade técnica e orientada pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente, as atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no País, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. (PEREIRA, 1999, p.113).

Uma das críticas mais frequentes às práticas de formação dos anos 90 é a de que elas contribuíram para manter a separação entre investigação e formação, preparando os professores para consumir os resultados da investigação.

Até a década de 90, a análise dos currículos de formação de professores tem mostrado três grandes matrizes. A metodológica, privilegiando as técnicas e os instrumentos de ação; a disciplinar, centrada no conhecimento de uma dada área do saber; e a científica, tendo como referência as ciências da educação.

Ao longo da história, a formação tem oscilado entre modelos acadêmicos e práticos, uma dicotomia que não corresponde a um “modelo” necessário, baseado na parceria de instituições de ensino superior e escolar.

Pode-se dizer que surgiu uma ideologia do profissionalismo que alimentou modelos ideais sobre os serviços oferecidos pelos professores, não desvelando as razões de ordem econômica e da divisão social do trabalho, nas quais se fundamentam as diferentes ocupações.

As novas exigências colocadas pelas modificações no processo de trabalho e as novas formas de organização da escola de formação de professores, proposta pela atual política educacional do governo federal, tais como os Institutos Superiores de Educação - nos alertam, suficientemente, sobre a necessidade de estar atentos às iniciativas de reforma no campo da formação de professores.

O conhecido historiador da educação e da pedagogia, Lorenzo Luzuriaga diz:

O estado da história da educação constitui excelente meio de melhorar a educação atual, porque nos informa das dificuldades que as reformas da educação têm encontrado, dos perigos das idéias utópicas, irrealizáveis, e das resistências anacrônicas, reacionárias, que a educação tem experimentado... a história da educação, também, ao desvendar-nos os grandes horizontes ideais da humanidade, as conquistas da técnica e os perfis dos grandes educadores, impede-nos de cair na estratégia da especialização, na rotina do profissionalismo. (LUZURIAGA, 1984, p.9-10).

Estão aqui expostos, em grandes traços, os aspectos que têm perpassado a história da formação docente em nosso país, uma história marcada por questões relativas à identidade do professor, devido às contradições existentes em torno da função social da educação nas sociedades capitalistas e, em conseqüência, do papel que este profissional deve cumprir nesse contexto. Imbricado a este ponto está a imagem desse professor.

O enfrentamento dos problemas existentes na área de formação docente urge pela definição de uma política nacional de formação desses profissionais, tratando com a mesma seriedade as questões da formação inicial, carreira, condições de trabalho e a continuidade da formação.

É preciso se ter claro que tanto a visão que privilegia o “produto” ou o “processo”, tem na maioria das vezes, reduzido o conhecimento científico,³⁹ deixando de lado duas outras faces, a estética e a ética.

O professor não pode deixar de envolver-se nessa questão. Sua atividade profissional envolve aspectos políticos, econômicos e sociais e estes, encontram-se nas dimensões ética e estética. A estética não diz respeito somente às obras de arte, ao luxo das grandes edificações, mas à vida como um todo.

³⁹ O conhecimento não é mais feito para parecer imutável, um segredo conhecido pelos eleitos. Umberto Eco escreveu em seu livro **O nome da Rosa**, sobre os males da imutabilidade, do conhecimento secreto a ser possuído mais do que socializado.

Mesmo admitindo-se que a sensibilidades não chega a construir uma cultura política, não se pode negar que ela tem um papel instituinte nessa cultura, concorrendo para a produção de uma estética social. O belo não combina com rostos famélicos, com a visão de uma natureza degradada, de um planeta agonizando, de barracos sobre palafitas, de famílias morando nas calçadas. É preciso que se denuncie a irracionalidade dessa racionalidade e, para isso , é preciso sentir e querer , além de entender.” (FERREIRA, 1993, p.226).

Sem a transformação da idéia em convicção pessoal é simplesmente impossível a realização prática das idéias teóricas. A transformação das idéias científicas em convicção pessoal é uma das tarefas mais importantes de qualquer aprendizado e educação do homem.⁴⁰

Como algo externo,o conhecimento foi divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. Esse viés da formação continuada da década de 90, frente ao contexto em que se encontrava, gerou um conhecimento visto como algo para não ser questionado e analisado.

Uma abordagem de enfrentamento é necessária. A educação do professor precisa se aproximar da dimensão social, epistemológica e estética do conhecimento. É preciso um saber com feições de beleza para se “adquirir” uma consciência política que viabiliza caminhos para uma autodireção. A partir daí, é possível haver uma causa comum, como por exemplo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de novos significados - um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento das pessoas.

⁴⁰ P.V Koptin , em seu livro, “**A dialética como lógica do conhecimento**”, aborda de maneira muito elucidativa esta questão . Segundo o autor “[...] a lógica deve, em verdade reconhecer sua impotência para encontrar um dispositivo que permita interpretar o conhecimento que se oculta pela síntese do pensamento e da experiência.” (KOPNIN, 1978, p.308).

1.5 A CRISE DO PROFESSORADO: FLASHES DE UMA REALIDADE

“A verdade , a áspera verdade.”

DANTON

Estamos agora vivendo mais uma reforma educativa e mais uma vez tomando consciência das inadequações da educação no Brasil. Como é de praxe, acaba-se atribuindo a culpa aos professores e às escolas - o que em certo sentido, equivale a culpar as vítimas.

As políticas educativas atuais, são postulados que se entrosam bem com o modelo neoliberal, imposto pela lógica do capital internacional. O Estado⁴¹ deixa de ter um papel central na sociedade, com as conseqüentes dificuldades que isso acarreta em um país como o Brasil, onde ainda não se atingiu um padrão mínimo de vida, isto é, não existem condições mínimas de moradia, saúde, educação e lazer, que nos permitam viver com dignidade.

A taxa de analfabetismo em nosso país é um exemplo

FIGURA 1 – TABELA

TABELA 1 - RETRATO DA DESIGUALDADE

Taxa de analfabetismo(%) Dados de 1996

	15 ANOS	15 A 19 ANOS	20 A 24 ANOS	25 A 29 ANOS	30 A 39 ANOS OU MAIS
BRASIL	14,7	6,0	7,1	8,1	10,2
NORTE	11,6	3,3	4,2	6,2	8,6
NORDESTE	28,7	14,1	16,9	19,1	24,0
SUDESTE	8,7	1,8	2,6	3,3	4,9
SUL	8,9	2,0	2,8	3,8	5,2
CENTRO-OESTE	11,6	2,5	3,9	4,8	8,1

Nota: Excluíve a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

*Dados de 1996 / Fonte:IBGE – PNDA 1996

⁴¹ “Uma das características do Estado capitalista, escreveu Nicos POULANTZAS em 1978, “ é que ele absorve o tempo e os espaços sociais, estabelece as matrizes de tempo e espaço e monopoliza a organização do tempo e do espaço que se transformam, por meio da ação do Estado em redes de dominação e poder. Desse modo, a nação moderna é um produto do Estado. Esse conceito não mais se aplica aos dias de hoje. O controle do Estado sobre o tempo e o espaço vem sendo sobrepujado pelos fluxos globais do capital, produtos, serviços, tecnologia, comunicação e informação. A apreensão do tempo histórico pelo Estado mediante a apropriação da tradição e a (re) construção da identidade nacional passou a enfrentar o desafio imposto pelas identidades múltiplas, definidas por sujeitos autônomos.” Apud (CASTELLS ,1999,p. 287).

O combate ao analfabetismo tem resultados lentos. Há 14,7% de analfabetos (15.5 milhões de pessoas) na população de 15 anos ou mais. A redução média anual, na década de 90 foi de 1,08%.

A impressão que marca a cobertura e a efetividade do ensino fundamental pode ser dimensionada mais de perto pela taxa de analfabetismo da faixa etária de 15 a 19 anos. Sendo o ensino de 7 a 14 anos de idade obrigatório, pode-se entender que o atraso do ingresso na escola, o fracasso escolar evidenciado particularmente pelos índices de repetência e seus reflexos sobre a evasão, levam a um atraso no fluxo efetivo dos alunos. Assim, o analfabetismo, nessa faixa etária, pode refletir, consideravelmente, o desempenho da escola no Ensino Fundamental.

É por isso que qualquer discussão da natureza do ensino e da legitimação persistente de seus métodos tem de levar em conta as maneiras pelas quais são influenciados pelas estruturas econômicas.

FIGURA 2- TABELA

TABELA 2 - Características dos domicílios com crianças até 14 anos pertencentes aos 40% mais pobres e ao 1% mais rico. Brasil Urbano,1995.

Características dos domicílios	40%mais pobres	1%mais rico
Rendimento médio domiciliar <i>per capita</i> em Sm	0,5	22,3
Participação%em relação ao total da renda	12,2	9,9
Número médio de pessoas por domicílio	5,1	3,8
Domicílios com abastecimento de água inadequado%	28,7	1,5
Domicílio com esgotamento sanitário precário%	41,6	2,8
Domicílios chefiados por mulheres%	20,8	8,6
Chefes de domicílio até 30 anos de idade	22,3	4,7
Chefes com menos de 4 anos de estudo%	52,0	0,9
Empregados maiores de 14 anos sem carteira assinada%	42,9	12,3
Ocupados maiores de 14 anos que não contribuem com a Previdência Social	65,6	13,9
Crianças de 10 a 14 anos que trabalham%	13,9	2,3
Crianças de 7 a 14 anos fora da escola%	11,5	0,7

Fonte: IBGE,PNAD/95

Observando-se estes dados, nota-se que não só na renda existe contraste entre os mais ricos e os mais pobres. No Brasil, 40% dos domicílios mais pobres gira em torno de 53,7 milhões e, no 1% mais rico, esse conjunto equivale a 620 mil pessoas, as quais detêm uma renda média domiciliar *per capita* quase 62 vezes maior que a dos 40% mais pobres.

A desigualdade está fortemente associada à distribuição de renda e a outras dimensões, como a saúde e a educação.

O mercado interno é diminuto, porque a massa salarial é também pequena, comprovando uma das faces mais claras da perversidade do mercado. No caso dos professores, a questão salarial da categoria é um ponto de tensão. Entre os estados, as diferenças salariais são grandes. Um professor da rede pública, do Ensino Fundamental, com 40 horas semanais pode ter um salário de R\$450,00 no RS e chegar a R\$ 1.351,00, em final de carreira, no estado de SP

FIGURA 3-TABELA

TABELA 3 - Média de Salário dos Docentes (R\$) por dependência administrativa segundo a unidade da Federação-1997

BRASIL	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
P.E e C.A	419,48	1,068,09	486,14	365,09	506,74
Educação Básica	529,92	1,527,01	584,56	378,67	674,66
Ensino Médio	700,19	1,548,03	638,63	504,63	837,05

Fonte: MEC/INEP/SEEP

P.E e C.A = Pré-escola e classe de alfabetização

A LDB, embora force a qualificação profissional, não compromete o governo (Plano Nacional de Educação) com uma política séria que garanta um salário digno para os professores em todo o País.

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida, Marx nos diz, “reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem quanto com a forma como produzem. O que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção.” (MARX,1976, p.19).

A principal exigência então, é compreender em que condições o professor pode obter sua autonomia, sua capacidade de realizar os próprios fins, de se autogovernar a partir das próprias escolhas e não ser governado por condições e vontades alheias. O professor, como um produtor do mundo, tem a possibilidade e a tarefa de realizar a si mesmo reconhecendo-se e a seu projeto naquilo que faz, o que significa o professor em sentido não alienado, de liberdade de trabalho.⁴²

Ser livre significa compreender, no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter. Ser livre é ocupar o seu espaço de vida. Somente o que privilegia e não humilha o indivíduo, somente o que pode ser válido para todos merece ser produzido.

A construção de sujeitos sociais passa sempre por um processo complexo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações e assimilar mudanças.

Os professores, além de agentes culturais, são também, agentes políticos; o compromisso político não é facultativo, é um dever imposto pela sua posição na estrutura econômica e política.

Hoje, o Brasil possui 44,4% de seus professores com formação profissional até o Ensino Médio. Desses professores, 82 mil, só estudaram até a 8ª série e quase 30 mil, que trabalham principalmente em escolas situadas nas regiões Norte e Nordeste, não concluíram nem mesmo o Ensino Fundamental. Ainda temos 849 mil professores que lecionam em escolas de todo o País sem terem completado o Ensino Superior. Esses dados podem ser observados nos quadros abaixo.

⁴² Para Gorz, em uma visão alienada de autonomia, tudo acontece como se os indivíduos fossem produtos de uma condição e de um processo social e econômico que se desenrola fora deles, tal como um processo natural. Desse modo o “proletariado está destinado à autonomia. É impossível deixar de assumir essa liberdade, não tomá-la como fundamento único de sua ação - o projeto humano do proletariado de conquistar a direção do próprio destino. Mas, para si, é um projeto, um empreendimento, inteiramente por construir.” GORZ, André. **La morale della storia**. Milão: Il Saggiatore, 1960, p.72.

FIGURA 4- TABELA

TABELA 4 - OS DOCENTES NO BRASIL**Levantamento sobre a localização e grau de formação**

	Total	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Completo	Superior
Brasil	1.911.424	32.501	49.833	767.017	1.062.073
Norte	142.401	6.139	11.605	82.820	41.833
Nordeste	522.171	22.948	29.052	316.120	184.051
Sudeste	772.746	1.247	3.976	220.009	547.514
Sul	299.353	734	2.222	88.692	207.705
Centro-Oeste	144.753	1.433	2.978	59.376	80.966

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/ modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SEEC

FIGURA 5 - TABELA

TABELA 5 - Número de Docentes por grau de formação segundo a unidade da Federação – 1997**REDE ESTADUAL**

	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	1º GRAU INCOMPLETO OU COMPLETO	2º GRAU COMPLETO	3º GRAU COMPLETO OU MAIS	NÃO INFORMADO
PE E CA	TOTAL	36.591	1.277	23.448	11.740	126
	RURAL	3.880	676	2.603	581	17
EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL	810.906	10.886	318.128	478.041	3.851
	RURAL	51.586	3.920	30.940	16.494	232
ENSINO MÉDIO	TOTAL	163.563	122	15.497	147.157	787
	RURAL	2.230	2	346	1.875	7

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SEEC

FIGURA 6-TABELA

TABELA 6- REDE MUNICIPAL

	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	1º GRAU INCOMPLETO OU COMPLETO	2º GRAU COMPLETO	3º GRAU COMPLETO OU MAIS	NÃO INFORMADO
PE E CA	TOTAL	120.546	28.806	67.331	25.946	463
	RURAL	41.097	21.212	18.269	1.419	197
EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL	566.276	97.403	300.626	165.472	2.775
	RURAL	209.453	82.276	110.675	15.214	1.288
ENSINO	TOTAL	15.816	41	3.214	12.499	62
MÉDIO	RURAL	1.178	17	442	714	5

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SE

FIGURA 7 - TABELA

TABELA 7-REDE PARTICULAR

	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	1º GRAU INCOMPLETO OU COMPLETO	2º GRAU COMPLETO	3º GRAU COMPLETO OU MAIS	NÃO INFORMADO
PE E CA	TOTAL	42.495	1.584	27.110	13.612	189
	RURAL	710	173	476	61	3
EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL	208.578	3.322	80.446	123.428	1.382
	RURAL	3.115	299	1.902	890	24
ENSINO MÉDIO	TOTAL	49.230	57	5.381	43.385	407
	RURAL	457	1	93	357	6

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SEEC

A análise destes dados mostra a urgência da definição de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de professores, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (LIBÂNEO e PIMENTA,1999).

Estes dados nos permitem entender que a política pública do MEC segue “erroneamente” três eixos principais, que dizem respeito à municipalização do ensino, (a rede municipal apresenta, em todos os níveis-considerando-se as devidas proporções, -os maiores índices de menor formação) o que explicita, também, um outro equívoco, que é a formação desvinculada da formação acadêmica e a terceira, que é claro, diz respeito ao necessário crescimento das universidades públicas (para todo este contingente) ao invés de seu fim.

Cumprindo-se a LDB, a criação de programas específicos nas universidades públicas, seria uma das melhores formas para se garantir a formação de nível superior. Isso serviria para que essas instituições passassem a ser capazes de assegurar o acesso aos novos docentes e, também, aos que já atuam nas escolas da rede pública. Nesse entendimento, os demais programas devem ser suporte e não eixo de formação.

Com efeito, sabe-se que nesse âmbito, a inovação do texto da LDB promulgada em 20-12-96, consiste nos “Institutos Superiores de Educação”, previstos no artigo 62 como uma alternativa às universidades, e regulados no 63, onde se estabeleceu que esses Institutos manterão “cursos para a formação de profissionais da Educação Básica”, incluindo o “curso Normal Superior”, para as primeiras séries do Ensino Fundamental (inciso I), formação pedagógica para diplomados no Ensino Superior, que queiram se dedicar à Educação Básica (inciso II) e educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III).

Estas práticas recentes de formação do professor privilegiam a experiência na vida social em detrimento do conhecimento teórico, numa visão pragmática da ação educativa. Essa perspectiva manifesta-se em políticas educacionais de outros países sob a orientação do Banco Mundial. Em particular, a política brasileira parece incentivar essa dicotomia, como manifestam a LDB em SAVIANI (1997), DEMO (1997) e as políticas de financiamento de pesquisa.

Nesse processo, estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política, oriunda de um governo central dirige-se para uma periferia de instituições locais.

Assim sendo, a política educacional que produz o atual descrédito da escola pública e do professor está numa política cultural,⁴³ que só pode ser compreendida, quando articulada à política econômica que lhe serve de base. A defesa da escola pública em seus diferentes graus é ainda hoje, uma tarefa política das mais significativas. “[...] admitir, porém, que a educação é indispensável para o progresso social significa afirmar que o Estado, a sociedade e os órgãos competentes devem encontrar meios de atender às necessidades educacionais da população. Coloca-se não apenas a questão quantitativa de assegurar o acesso dos cidadãos à educação, mas é mister, além disso, garantir educação de boa qualidade a todos.” (GOERGEN,1998, p.14).

Pressupondo-se que é verdade, que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há boa escola.

A análise feita acima por Goergen, permite um olhar para o atendimento escolar no Brasil. Pode-se dizer que “se melhorou” o acesso, falta boa qualidade garantida também, por seus bons professores.

FIGURA 8-TABELA

TABELA 8- Percentagem de atendimento escolar por faixa etária no Brasil

	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos
1970	9,6	67,1	41,1
1975	12,2	75,0	51,4
1980	19,1	81,1	56,3
1985	28,6	81,1	59,2
1991	41,2	91,6	69,2
1998		95,8	81,1

*Fonte: MEC/Inep/Seec

⁴³ A professora Maria Luisa Santos RIBEIRO (1984), em seu livro **A formação política do professor de 1º e 2º graus**, aponta em suas conclusões, que o magistério, enquanto atividade que se realiza objetivamente, é político e politizante. Segundo seus estudos, “[...] quanto mais clareza o professor tenha de que está inserido na referida luta pela socialização da cultura, e quanto mais intencionalmente tome posição favorável em relação ao segundo

Dialogando com estes dados, é fácil surgir a pergunta: Por que se tem a impressão de que sempre estamos sempre discutindo as mesmas questões?

Richard Sennett, em seu livro, **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**, diz que “a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam... o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização”. (SENNETT,1999, p.54).

Nessas condições, as pessoas girarão repetidas vezes em torno das circunstâncias imediatas, cientes de que é preciso fazer alguma coisa, mesmo que nada façam.

Isso é grave, porque quando se analisam os pareceres, as leis, os currículos e as políticas de formação, com detalhe, que elas não chegam “[...] ao centro do ofício de mestres, do papel social de educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado - outra concepção e outra prática de formação.” (PEREIRA, 1999, p.152).

Estas análises nos permitem intuir que no caso da formação dos professores, a profissionalização⁴⁴ aumenta quando, na profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Ela só tem condições de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir uma maior autonomia em relação ao sistema, buscando identificar-se mais com as necessidades de quem a utiliza, do que com as do poder que a governa.

Não se pode acabar reduzindo a formação do professor⁴⁵ à condição de um profissional de nível técnico que possa aplicar certas regras que ele assimila no processo de treinamento.

elemento, da contradição, melhores condições ele vai adquirindo de exercer concretamente (e não apenas em palavras ou ‘boas’ intenções) sua função na direção das necessidades propriamente humanas.”

⁴⁴ “A profissionalização participa do movimento global de ‘terceirização’ das sociedades desenvolvidas e do aumento contínuo das forças de trabalho afectas aos serviços, nomeadamente na área do tratamento e assistência às pessoas (saúde física e mental, trabalho social, informação, lazer e principalmente educação). Quando o progresso tecnológico garante um aumento da produção de bens de consumo, com cada vez menos postos de trabalho no setor agrícola e industrial, é evidente que a multiplicação, a diversificação, a sofisticação e a estratificação dos postos de trabalho no setor terciário é a única alternativa ao desemprego em massa. Um pouco cinicamente, podemos então dizer que a profissionalização do setor terciário não procura responder às necessidades dos utilizadores, mas sim às táticas de melhoria ou de consolidação do estatuto dos seus próprios profissionais.” (PERRENOUD, 1993, p.140).

⁴⁵ Segundo KÜENZER [...] as demandas de formação humana para a cidadania e para o trabalho, destacam-se os conteúdos, habilidades e comportamentos relativos ao domínio das formas de linguagem presentes na

A formação de professores é, portanto, uma formação global da pessoa. Esta é uma necessidade da formação, ao mesmo nível que as competências didáticas. A formação dos docentes no Brasil precisa ser “olhada” de outras formas, para que se ultrapasse a busca de leis explicativas.

A vida desses profissionais, imersa na repetição e massificação da sociedade contemporânea, acaba por deixar infecunda a capacidade de se reconhecer na cultura e de exteriorizar seu potencial criador.

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, objetivar-se no interior, precisa se apropriar dos produtos da atividade objetivadora humana, que é resultado do processo histórico.

Nos **Manuscritos**, MARX (1974), ao analisar a existência objetiva do ser humano mostra que as relações sociais de dominação fazem com que aqueles que produzem, pelo seu trabalho, o mundo dos “objetos” humanos, não podem se apropriar do que resulta do trabalho humano. Ou seja, as relações de dominação tiram dos homens sua vida genérica, isto é, seu trabalho.

Esta perspectiva, pressupõe uma ruptura com uma visão funcionarizada do professorado e a elevação das responsabilidades e riscos de um estatuto profissional autônomo.

Ultrapassa-se uma visão clássica que o situa no espaço restrito da sala de aula, para o considerar de forma integrada homem e profissional, inserido na sociedade do seu tempo.

O conhecimento desse professor torna-se uma manifestação da experiência pessoal, que é necessariamente social, interrogada à luz da consciência histórica. Vivifica a recusa em aceitar os dogmas, bem como a domesticação do tempo.

A educação do professor para esse trabalho, não pode esvaziar-se em experiências cognitivas, individuais e descontextualizadas do seu pensamento.

A possibilidade do seu fortalecimento necessita de uma reconceitualização de seu conhecimento. O que implica em uma habilidade para se fazer as escolhas críticas.

No lugar da “falsa consciência” hoje temos a “consciência fragmentada” em que a consciência cotidiana é roubada de seu poder de sintetizar. GHIRALDELLI (1994).

A sociedade atual está precisando de professores capazes de discernir autonomamente no que diz respeito as suas próprias vidas e às relações sociais de produção. A bagagem social de conhecimentos é tão grande, assim como as mudanças, o que requer um tipo de formação no sentido mais forte do termo.

Na verdade, as preocupações com a formação ultrapassam o aspecto didático e pedagógico do ensino e da aprendizagem num campo disciplinar específico; deve estar em estreita relação com um projeto social e político, próprio para a sociedade contemporânea, ultrapassando níveis de ensino, campos disciplinares e demais aspectos particulares.

A produção de uma cultura profissional é um trabalho longo, realizado no interior e exterior da profissão, o que leva a intensas interações e partilhas, mobilizando uma pedagogia interativa e dialética.⁴⁶

A formação dos professores, precisa envolver-se em livrar as crenças, ilusões que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica.⁴⁷

No Brasil, a direita continua em seu projeto de cidadania tutelada, tendo como aliado principal a reprodução da ignorância popular, o que permite privatizar e roubar o Estado. (DEMO,1995).

Por subestimar a importância de seu papel no jogo político da sociedade, o professor ingênuo, abre mão de participar na solução dos conflitos, nas tensões sociais. Procedendo dessa maneira, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações dos conflitos, de modo geral sufocando sua insatisfação e descontentamento

Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. Nunca a sentença gramsciana teve tanta vigência. Nosso pessimismo da inteligência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das maiorias. Nosso otimismo da vontade, deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária” (GENTILLI,1994, p.41).

⁴⁶ “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de ‘reconstrução de uma identidade pessoal’”. (PERRENOUD, 1993, p.25);

⁴⁷ “Há diferença profunda entre à ignorância mantida com base na inconsciência consolidada e a ignorância fabricada com base na consciência truncada. Na primeira, nega-se conhecimento. Na segunda, faz conhecimento para imbecilizar.” (DEMO,1995, p.41).

Para contribuir na ampliação de sua consciência crítica é que uma concepção ético-estética da formação de professores deve agir. É uma tentativa de enfrentar a desumanização das relações culturais e sociais na sociedade capitalista, resgatando o encontro do homem com sua própria liberdade.

Penetrar no mundo da cultura é entrar no mundo da linguagem, no interior das relações existentes, no centro das interações sociais. Nesse sentido é preciso perceber que os professores estão imersos na cultura, são produtores de linguagens.

Respalhada numa concepção de solidariedade com o excluído, a formação docente deve conectá-los com organizações democráticas, dedicadas a políticas culturais de transformação emancipatória.

Ao terminar este capítulo, no qual tantos caminhos se cruzam frente às inquietações que foram se avolumando ao longo do tempo, parece-nos ficarem as paixões que tornam a vida mais humana e a recusa de uma racionalidade dominante.

Na continuidade, será discutida a “cidadania” cultural dos professores, porque se acredita na formação de uma nova sensibilidade social, capaz de re-orientar a atuação pedagógica.

Como diz BOBBIO (2000, p.512), “[...] o revolucionário, não perdendo nunca de vista o fim, que é, a saída do sistema capitalista, subordina a escolha do movimento à realização do fim”.

O problema da cidadania, nesse contexto, não é somente uma questão jurídica ou constitucional, é também, o modo de inserção do indivíduo, em nosso caso, o professor, em sua comunidade e de sua relação com a cultura e o poder político. “Aquele que esqueceu suas utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante de toda e qualquer injustiça social não é um cidadão, mas também não é um marginal. É apenas um NADA que a tudo nadifica.” (FERREIRA, 1993, p.229).

No enfrentamento destas questões, se estabelecerá um diálogo entre o desenvolvimento da sensibilidade estética e a educação da sensibilidade política.

2 CIDADANIA CULTURAL: UM PRINCÍPIO DE EDUCAÇÃO NA COLETIVIDADE

“Ah! Como é cruel o intervalo entre a concepção de um grande projeto e a sua execução! Quantos temores inúteis! Trata-se da vida...”

SCHILLER

2.1 SITUANDO A QUESTÃO:

Vive-se, na atualidade, a mais longa crise do país. O resultado é um número alarmante de pobres, desempregados e famintos que se multiplicam diariamente.

Exemplo disto é a síntese dos indicadores sociais do ano 2000, obtida por intermédio dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que traz um conjunto de indicadores sobre a realidade social brasileira. Ressalta a explosão de miséria das condições socioeconômicas da população ,nos anos de 1992 a 1999.

Desse cenário, observa-se que cerca de 6% da população dita economicamente ativa está “oficialmente” desempregada. Há que se ressaltar que 50,4% da população, oficialmente empregada, se encontra sem carteira assinada.

Reduziu-se substancialmente o número de trabalhadores na indústria de transformação, expandindo-se o número de trabalhadores nos setores de prestação de serviços e do comércio, fazendo com que houvesse um declínio do número de pessoas trabalhando sem carteira. Só para se ter uma idéia, no período da realização da pesquisa acima citada, dos empregados com carteira assinada, 16,4% passaram a trabalhar sem ela. Hoje são 863 mil desses “empregados” e 25,8% atuam por conta própria.

É importante considerar que neste cenário, o trabalho autônomo passa a ser entendido como uma nova “fonte” de produtividade e, ao mesmo tempo, forma renovada de exploração.

Este conceito, segundo LAZZARATTO (1997), é caracterizado como trabalho autônomo de segunda geração, o *self employment* dos desocupados e não ocupados da era

pós-fordista⁴⁸ – a terceirização. Aqui, a ênfase recai nos aspectos econômicos e financeiros, caracterizados pelo prolongamento da jornada de trabalho, degradação das suas condições e a composição do salário segundo uma lógica pré-fordista.⁴⁹

Com relação ao trabalho autônomo, pode-se citar algumas questões fundamentais sintetizadas por LAZZARATTO (1997) e VIRNO (1994):

- 1- Jornada de trabalho torna-se porosa (trabalhadores autônomos trabalham sempre), o que enfraquece a possibilidade de resistência que a anterior relação salarial permitia. Como ocorre uma continuidade temporal e espacial do processo de trabalho e da remuneração, substitui-se uma descontinuidade que transforma em profundidade o processo de trabalho e a forma de constituição da renda.
- 2- O cerne da nova relação de trabalho não é mais o de salário, o que torna o controle produtivo, indireto e financeiro.
- 3- Controle descontínuo substitui o controle contínuo e direto do tempo e dos ritmos de trabalho.

Estas questões, na análise, levam a uma necessária redefinição da autonomia do trabalho que precisa ser qualificado. É em torno dessa redefinição que se acredita poder vislumbrar alternativas políticas oriundas das características da nova “autonomização” do processo produtivo e é neste espaço de contradição que se busca discutir a cidadania cultural.

As políticas, oriundas das “reformas econômicas” dos anos 90 que estão em prática, só fazem aumentar a desigualdade social e econômica, esvaziando de todo conteúdo as instituições democráticas.

Os cortes de políticas públicas e a contenção de despesas são, entre outras, uma forma de pressão externa exercida por agências de financiamento, impondo restrições aos governos e acabando por gerar desemprego e recessão.

Este é um contexto que desvela uma sociedade com cerca de cem milhões de “sub-cidadãos”, sem direito à informação, nem mesmo à digna condição de vida!

Tem-se um País desgastado pela perversidade do subdesenvolvimento, em que o Estado enfrenta um alto grau de tensão interna e externa. Este Estado não garante uma proteção social efetiva.

⁴⁸ Para Lazzaratto, o pós fordismo não é apenas produção de mercadoria, um meio de linguagem, intelectualidade de massa, comunicação, mas também um retorno a uma forma de exploração pré fordista.

Segundo análises do professor Octávio IANNI (1992), em seu livro “**A sociedade global**”, este é um quadro no qual as empresas multinacionais estão levando ao impasse os Estados nacionais na América Latina. “[...] é sob este ideário que a sociedade capitalista estatui uma cidadania de direitos sociais, econômicos, culturais, lúdicos, educacionais para poucos e uma cidadania de segunda categoria para as maiorias”. (FRIGOTTO, 1996, p.141).

Oscila-se entre a fala explícita, dita em alto e bom tom “ninguém é cidadão” e o conceito de cidadania capilarizada.

A primeira, sem dúvida, pode remeter a uma espécie de “conformismo esclarecido”, como diz o professor Chico ALENCAR (1999), e a segunda, só é possível de ser compreendida em uma concepção liberal, que acaba reduzindo-se a uma questão de voto e a uma simples transmissão despolitizada de seu exercício.

Esta é uma das conquistas da ideologia neoliberal: metamorfosear o sentido histórico de vários conceitos!

Aqui, coloca-se uma questão chave que precisa ser problematizada e, se refere, é claro, à noção de cidadania.

A construção histórica e social dessa noção, ultrapassou os limites políticos e ideológicos demarcados pelos grupos de poder estabelecidos pelo Estado.

No caso brasileiro, a cidadania utilizada como conceito explicativo da realidade, explicitou-se pela falta e não por identidade.

Segundo Bóron, em um artigo no qual discute os “novos leviatãs” e a pólis democrática, o caso brasileiro é o de “[...] nem cidadãos, nem consumidores. Estamos, por conseguinte, no pior dos dois mundos: democracias sem soberania popular e mercados sem soberania de consumidor.” (BÓRON, 1999, p.37).

Aqui, instaura-se um mecanismo extremamente nocivo no qual o cidadão é reduzido a consumidor e a política ao mercado. As categorias exclusão⁵⁰ e inclusão passam a ser, então, critério de mercado.

⁴⁹ Nas pesquisas tomadas por Lazzaratto, afirma-se que os trabalhadores autônomos são mais explorados que os operários fordistas. O trabalho autônomo representa a forma específica de trabalho na época pós fordista.

⁵⁰ “De acordo com Schugurensky, nas múltiplas definições de cidadania que tem existido até o presente, pode-se observar diferentes maneiras de abordar dinâmicas de inclusão e exclusão, por um lado, direitos e por outro, responsabilidades. Na tradição liberal, a noção de cidadania tem girado ao redor da contribuição pioneira do britânico T.H. Marshall, que fez uma distinção entre direitos civis, políticos e sociais. Segundo o autor, a teoria de Marshall é objeto de várias críticas, dentre elas a de que a cidadania não deve ser entendida pura e

A cidadania nesta perspectiva, é uma cidadania regulada pelas leis do mercado e diferenciada pela ideologia do esforço próprio, da motivação individualista. Há o cidadão integrado ao trabalho formal, ao consumo e o que se mostrou incompetente para a competitividade. O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, é de produzir cidadãos não mais para o conflito, para a luta por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo e, na expressão de ANTUNES (1996:10), a tornarem-se déspotas de si mesmos. (FRIGOTTO,1996, p.149).

Um dos dilemas do Estado neoliberal é o de que as relações de mercado emergem como fim, fazendo uma inversão em termos de valores humanos e éticos.

A cidadania é vista apenas como atividade política, sem vinculação direta com a dimensão produtiva como se fossem dimensões paralelas. O que a reduz a uma disputa ideológica.

Educar as pessoas para a cidadania continua sendo, portanto, um problema central, que traz para o universo das discussões a questão dos diferentes aspectos, subjacentes a essa formação.

Ressalta-se desta postura que a nova natureza do trabalho requalifica o trabalho assalariado clássico. Essa autonomia do trabalho no pós-fordismo intensifica os níveis de cooperação, de saberes e de comunidade que podem deslegitimar a função de comando dos empreendedores e do Estado (o que qualifica e intensifica a exploração).

Nessa perspectiva de análise (LAZZARATTO,1997), a continuidade da exploração não deve impedir a contradição uma vez que entre o trabalho autônomo fordista e pós-fordista está a socialização intensificada dos níveis de cooperação, das subjetividades dos trabalhadores, dos dispositivos tecnológicos e organizativos que redirecionam a questão.

Ou seja, sociedade e subjetividade são as novas condições de acumulação capitalista. Isso porque o trabalho muda de natureza. Nesse capitalismo moderno, a conexão do homem

com a máquina é reversível e recorrente.⁵¹ “Não se trata, simplesmente, de integrar trabalho e subjetividade, trabalho e linguagem, trabalho e libido, mas redefinir completamente os concatenamentos e as condições da valorização e da produção de subjetividade em um mundo onde não há mais a distinção homem-natureza, sociedade-natureza, indústria-natureza [...] onde não há mais esferas circunscritas relativamente independentes.” (LAZZARATO, 1997, p.87).

É claro que neste contexto, não se pode abstrair a materialidade efetiva que assumem as formas contemporâneas de precarização do trabalho. Ao contrário, neste espaço é que se materializa uma constante denúncia das formas de (des)socialização presentes no capitalismo. Não se pode correr o risco, em um país como o nosso, de não realizar um persistente combate às formas que precarizam, aviltam e fetichizam o trabalhador.

Segundo GOUNET (1999,p.7), “o Brasil é uma ilustração da anarquia capitalista: quanto mais a crise se agrava, mais os empresários tentam recuperar, às custas do trabalhadores, os lucros que perdem com a queda das vendas. Quanto mais o capitalismo avança, mais os empresários e seus servidores introduzem métodos sofisticados para aumentar a contribuição de cada trabalhador na criação de riqueza e reduzir a capacidade de resistência coletiva dos operários.”

O deslocamento paradigmático se inscreve nesse esforço patronal, gestando a necessidade de desvelamento das mutações que estão em curso no mundo do trabalho – tanto nos países de capitalismo avançado quanto no Brasil. É um processo que está em enorme expansão em todos os cantos do capitalismo mundializado.

É exatamente nesse eixo que se pretende discutir a cidadania enquanto um princípio de educação na coletividade e, é claro, sua relação intrínseca com a formação docente. A interrogação acerca da cidadania foi sempre um questionamento que envolveu a natureza do poder e de seu exercício nas sociedades modernas.

Esta tomada torna-se necessária pela perspectiva de análise adotada, já que se acredita que a lacuna entre cultura e tecnologia precisa ser reabsorvida progressivamente (rapidez e continuidade), o que torna a educação da sensibilidade uma questão estratégica.

⁵¹ Nesse quadro, o capital não explora o trabalho, mas a atividade enquanto tal. Ou seja, podemos ser subjugados mas, ao mesmo tempo, podemos representar os “potentes vetores de subjetivação.” O capitalismo produziu uma ruptura nas formas de produção e em paralelo nas possibilidades de relação ou, se queira dizer, nos concatenamentos de produção de subjetividade.

Não se pretende descolar cidadania de poder, porque sua construção se esvaziaria e iria se reduzir a um moralismo e pedagogismo absolutamente estéreis.

2.2 NA HISTÓRIA: A CONDIÇÃO CIDADÃ

“A primeira lei de todo ser é conservar-se e viver. Secais cicuta e quereis que amadureçam espigas!”

MAQUIAVEL

Desde a antiga pólis até a atualidade, o conceito de cidadania possui várias marcas diferentes.

Apesar de não ser objetivo deste estudo analisar as concepções de cidadania decorrentes das épocas históricas, nem mesmo das diferentes abordagens, acredita-se na importância desse reconhecimento para que se possa estabelecer um diálogo com a contemporaneidade deste conceito.

O tema vem sendo tratado por diversos ramos das ciências humanas. Com isso, a discussão distingue-se pela via que aborda a questão na dimensão dos direitos e deveres⁵² e os que tomam a temática sob os aspectos psicossociais.⁵³ Também é possível encontrar uma literatura significativa relacionada à educação.⁵⁴

Nessa literatura são variados os enfoques, sendo possível encontrar os que se referem aos processos de formação moral, conteúdos de conhecimento, práticas pedagógicas, o papel da escola na formação da cidadania até a racionalidade que serve de base às diferentes teorias educacionais.

Mas, quando se pensa a condição cidadã, são as palavras cidadania e cidadão que nos remetem, necessariamente, às declarações que surgiram no processo da Revolução Francesa, no século XVIII, ou seja, as Declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão.

O contexto de surgimento dessas declarações era o da emergência de uma burguesia que conquistava o poder político, deslocando a aristocracia, que até então o detinha.

⁵² ALMEIDA (1989); BOBBIO (1986); DEMO (1995); MARSHALL (1967); VIANNA (1986); TEIXEIRA (1995); ROUSSEAU (1999).

⁵³ PELISSARI (1995); COVRE (1991).

⁵⁴ CANIVEZ (1991); FERREIRA (1993); BICUDO (1982); FRIGOTTO (1985); SAVIANI (1987); ARROYO (1987); BUFFA (1987); GENTILLI (2000); AZEVEDO (2000).

Há, neste momento, a substituição dos *monsieurs* do Antigo Regime pelo *citoyen* da República.

É claro que naquele contexto, o cidadão pleno era o proprietário. Assim, destaca-se a relação fundamental que alicerçou o estatuto do cidadão burguês – a relação da propriedade!

Essa relação, traça a concepção de cidadania que a burguesia produziu, principalmente nos séculos de sua emergência e consolidação.

Nota-se que essa “nova” concepção de cidadania surgiu de forma diferente da antigüidade greco-romana, quando se assumia uma não-cidadania, que no caso, referia-se a escravos, mulheres, estrangeiros e prisioneiros de guerra.

Percebe-se que é a partir de determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais que se efetiva a materialidade singular da cidadania.

A cultura política sustenta suas raízes no social, fundadas em significações e valores historicamente constituídos.

Se analisarmos as diferentes etapas da história ocidental é possível ver com nitidez os seus projetos de formação. LUZURIAGA (1984), aponta claramente esta relação, especificando que no contexto greco-romano o projeto de formação era o de homem político, diferente do religioso da Idade Média, do cortesão do Renascimento, do homem culto do séc. XVIII ou do cidadão no séc. XIX, com a apropriação das idéias iluministas pelo liberalismo.

Assim, também, está a cidadania vinculada a valores e práticas que supõe a possibilidade de espaços nos quais os sujeitos sociais questionam, assumem e rompem com as normas e direitos morais. Exercitar-se nessas práticas constitui-se em desafio fundamental. É uma possibilidade mediada pela propriedade

Segundo GENTILLI (2000) a constituição da cidadania enquanto práxis intersubjetiva, estaria baseada nesses princípios, e em uma ética pública capaz de lhe atribuir significado. É nesse espaço, que a moralidade, que pressupõe esse exercício, se reconhece como relativa, histórica e aberta.

Com relação à concepção moderna de cidadania, sua constituição encontra-se nas concepções de Locke, Hobbes e Rousseau e, portanto, no âmago do conceito liberal. Essa é a perspectiva da teoria política normativa, em que a categoria do “dever/ser” aparece na imagem do estado, da sociedade civil e, portanto, do cidadão.

O entendimento de como se dá a abertura do espaço do cidadão se constitui a partir dessa postura. Pode-se então, compreender a articulação entre os princípios de mercado, do Estado e da comunidade, perfazendo o paradigma da cidadania liberal e mostrando a articulação com o estado moderno.

Nas palavras de Ferreira:

A concepção moderna de cidadania se apóia nas relações do indivíduo com o Estado, o mercado e a comunidade, e se expressa na equação básica da teoria do estado liberal: cada cidadão é igual a qualquer outro. A igualdade é, pois, o valor básico que fundamenta racionalmente os direitos individuais. Como identidade social dos indivíduos, a cidadania é o instrumento institucional que visa a corrigir as diferenças instituídas pela sociedade dos privilégios. Mas, os homens-cidadãos concretos vivem em sociedades nas quais prevalecem antagonismos de classe. É difícil pensar que a cidadania venha a eliminá-los... (FERREIRA, 1993, p.172-173).

Nesta análise, Ferreira demarca claramente que, na modernidade, o Estado assumiu uma visão eminentemente individualista. É claro que fundamentado na ideologia liberal, serviu aos interesses da burguesia emergente. O homem, como sujeito individual, é responsável pelo seu destino.

É assim que o Estado, no mundo moderno, passa a garantir a igualdade dos indivíduos, fundamentada no direito natural.

A esfera pública da sociedade, na qual se realizam os interesses particulares, garantidos por uma autoridade soberana, é a do Estado Civil.

Por isso é que se pode dizer que a modernidade trouxe, imbricado ao desenvolvimento do capitalismo, o conceito de cidadania. O capitalismo nunca foi nem pode ser igualitário, democrático e participativo, ao contrário, a desigualdade e o controle do poder são fundamentais ao movimento de acumulação do capital. A extensão da cidadania real para as camadas populares sempre foi ameaçadora a esse modo de produção da existência humana.

A cidadania, vinculada à ideologia do Estado liberal, numa sociedade de interesses antagonísticos serviu para encobrir as diferenças daqueles que atuam em sentidos opostos; como é o caso da relação contraditória entre capital e trabalho. Foram submetidas às mesmas regras, colocadas como iguais.

Segundo as análises de Teixeira, apesar das teorias de Hobbes e Locke terem algumas divergências, se encontram no cerne do conceito liberal por tomarem como categoria

fundante, um ponto de vista, o do Estado. Segundo o autor: “[...] só no Estado, o homem encontra sua salvação. Para ambos, o Estado é a forma mais alta ou menos imperfeita de convivência humana. Hobbes e Locke tomam o indivíduo como fundamento da sociabilidade. “Se o indivíduo é o primeiro em relação à sociedade, o Estado deve ser o meio que torna possível a vida em comunidade, isto é, em sociedade.” (TEIXEIRA, 1995, p.61).

Com este conceito eles substituem a autoridade divina, que legitimava o poder estatal, para encontrá-la no próprio homem, como se fosse imanente a ele.

Portela, discutindo a relação entre educação, trabalho e cidadania, constrói a seguinte síntese:

Percebe-se, a partir da modernidade, novo sentido para a cidadania [...] o trabalho e a educação configuram elementos deste processo de construção da cidadania capitalista. O trabalho agora, diferentemente da visão grega, passa a ser visto como meio necessário para conquista da cidadania. É através do trabalho que o indivíduo recebe a parcela a que tem direito nas relações sociais, o seu salário, tornando real a sua condição de cidadão. O trabalhador é proprietário de sua força de trabalho e, de acordo com os seus direitos civis que proporcionam ao indivíduo liberdade em negociar livremente, este vende a sua força de trabalho em troca de salário. Ambos são proprietários: o trabalhador da sua força de trabalho e o capitalista do capital. A idéia que se estabeleceu é a de que ambos necessitam um do outro e, portanto, necessitam conviver em harmonia no espaço social. O fundamento do Estado moderno está na livre operação do mercado, sendo o Estado percebido como condição necessária para a construção da vida cidadã, através da garantia dos direitos naturais dos homens: conservação da vida e da propriedade adquirida através do trabalho.” (PORTELA, 2000, p.126).

A relação mútua destes determinantes é a avassaladora transformação de direitos e necessidades em questões individuais e não em assuntos públicos.

Há grandes setores sociais que se tornam vítimas do predomínio de critérios econômicos e que, até então, eram organizados em decorrência de categorias éticas, ou pelo menos extramercantis.

Mais do que criticar essa herança, incapaz de dar conta da complexa evolução da sociedade, parece que o contexto atual exige esta retomada. Os ideais do liberalismo nunca foram realizados e não foram capazes de superar as contradições que ainda precisam ser explicitadas. Por exemplo, a luta de classes não pode ser reduzida a uma fase do processo de aquisição da cidadania.

Vale dizer que o simples reconhecimento jurídico, político e social não garante a efetivação desses direitos, visto que o sistema capitalista pode até funcionar afirmando igualdade, mas continua valorizando a discriminação.

Pode-se afirmar que essa concepção limita a cidadania a um conjunto de atributos formais que restringe e acaba por condicionar as possibilidades e os alcances de uma ação cidadã. Com isso, não se está deixando de reconhecer a fundamentabilidade do reconhecimento de direitos comuns.

Daniel Suárez, discutindo o princípio educativo da Nova Direita, constrói uma síntese muito interessante, capaz de apontar a cidadania no século XX, como um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres e cujo exercício esteve dependente da correlação de forças existentes na sociedade.

Pouco a pouco, ao longo do século XX - e sempre a partir das lutas democráticas dos setores sociais dominados – ela foi se tornando repleta de conteúdos e valores que, sob a rubrica de uma série de direitos, resguardaram os indivíduos e grupos desfavorecidos tanto da violência das relações econômicas assimétricas estruturadas por um mercado puro, como da injustiça das relações políticas estabelecidas pelo modelo de dominação oligárquica. Em primeiro lugar, a noção de cidadania foi marcada por um conjunto de direitos políticos e individuais que, de maneira progressiva, foi dando novo significado à natureza e aos alcances democráticos do espaço público. Este processo, iniciado com declarações formais acerca da igualdade dos homens perante a lei, continuou com a conquista do sufrágio “universal” dos varões e se fechou com a incorporação das mulheres ao voto, e por meio dele, à vida política. Logo, foi anexado um conjunto de direitos coletivos mediante os quais os grupos sociais que constituíam as coletividades nacionais foram autorizados a formar associações representativas legitimadas (partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e cívicos) para lutar pelos direitos de cada setor. Finalmente, outro grupo de direitos sociais encerrou a moderna designação de cidadania ao oferecer uma base legal que garantisse a vida digna de todos os habitantes do território e que inimizasse as conseqüências perversas e antidemocráticas (miséria, pobreza e marginalidade) das relações econômicas do capitalismo. Tenta-se destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos, em virtude de seus direitos, que negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor da imagem de uma sociedade sem cidadão e de consumidores em competição. (SUÁREZ,1995, p.263).

Partindo-se desta leitura é possível vislumbrar a conquista da cidadania para além do jurídico ou do legal, formal, mas como uma questão política que implica na conquista de legitimidade social para um conjunto de relações socioculturais.

A cidadania enquanto uma capacidade humana de fazer-se sujeito na própria história,coletivamente organizada é incompatível com a exclusão social.

Como diz José Clóvis de Azevedo, “[...] o cidadão é aquele que exerce o direito de acesso ao produto material, cultural, aos valores e representações simbólicas, historicamente reconhecidas como patrimônio social.” (AZEVEDO, 2000, p.35).

O século XX deixou, entre outros, um legado fundamental – a morte do velho cidadão burguês e a possibilidade da emergência de uma nova cidadania.

É claro que esse é o desafio de todas as políticas educativas, que, não se resumem à escola. Entretanto, a herança do neoliberalismo é uma sociedade profundamente desagregada e distorcida, com graves dificuldades em se constituir do ponto de vista da integração social e com uma violência permanente ao conceito e à prática da cidadania. A educação, neste contexto, é chamada a arbitrar no processo de exclusão da maioria da participação política.

A concepção de cidadania, adotada neste trabalho, entende que enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão estiverem velados não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da própria cidadania. O pensamento pedagógico não pode se fechar aos próprios avanços do pensamento social e político.

Cabe às novas forças sociais buscar sua organização e trabalhar para fazer com que a história da contemporaneidade seja capaz de gerar esta nova materialidade. É claro que para esse processo educativo não existe uma seqüência metodológica preestabelecida, pois como aponta NOSELLA (1987, p.87), “[...] o novo é apenas um imenso universo histórico de potencialidades e liberdades a ser descoberto, organizado e dinamizado – diz respeito à orgânica relação do homem universal com a história contemporânea.”

Aqui, parece serem pertinentes duas questões centrais para se pensar a condição cidadã na contemporaneidade. Uma delas está relacionada à lógica capitalista, excludente portanto, como um impedimento ou não, para a realização desta condição.

E, a segunda, ligada à crise da sociedade civil, entendida como marco significativo de transição para o novo paradigma produtivo, que determina os novos espaços de recomposição do político e do econômico ou seja, a necessária relação de produção e direitos na era da globalização.

2.3 A CONDIÇÃO CIDADÃ NA CONTEMPORANEIDADE

“Ora, uma vez que estive convencido da tolice e estupidez do prior, com muita freqüência tinha êxito chamando preto o que era branco e branco o que era preto.”

LICHTEMBERG

A revolução técnico-científica, a explosão demográfica, os processos de urbanização e a comunicação moderna deslocam, definitivamente, as condições de existência humana.

O século XX produziu novas racionalidades que afetam a dimensão histórica e social da materialidade de uma cidadania que incorpora os valores e significações inerentes ao social, e à cultura política dos povos.

A condição cidadã precisa ser tomada para que possam ser trazidas as contradições, que lhe são inerentes, a arena das discussões, o que pode forjar espaços que dêem origem a uma outra possibilidade de intervenção.

É necessário que se explicito o fundamento desse conceito, os valores que o suportam e as condições objetivas para efetivá-lo. “[...] ingressamos na era da insegurança e da incerteza, e no universo ideológico da maioria perdeu-se a idéia da vida como algo sólido, continuado, relacionado , que comporta projetos”.

Estas foram as palavras ditas por César Benjamim, no Encontro Nacional dos Educadores do PT, em dezembro de 1999 – que acrescidas pela reflexão do professor Chico Alencar, exprimem um posicionamento que diverge do atual, em que as lutas por grandes ideais transformaram-se em lutas por consumo, perdendo a sua dimensão de luta de classe. “É preciso combater o desencanto e a despolitização . Relembrando Gramsci, é necessário opor ao diagnóstico cético uma ação sempre otimista!” (ALENCAR,1999, p.38).

A formação da cidadania é sem dúvida, um desafio ético e político num mundo onde o hedonismo norteia o modo de viver. Por não pensar na história, o único tempo é o presente. “[...] Entender e analisar criticamente a natureza da crise da forma capital de relações sociais e o processo de globalização excludente, neste final de século, creio que é um pressuposto básico para buscarmos formas alternativas de relações sociais e de cidadania e formação

humana de cunho democrático e socialista. Esta é a tarefa da Universidade, dos educadores, dos que atuam nos movimentos sociais, sindicatos e dos partidos políticos de esquerda.” (FRIGOTTO,1996, p.142).

Pelo exposto, analisar criticamente a questão da cidadania brasileira implica em dimensioná-la a partir da nossa realidade social, econômica e política.

Para esta tarefa, toma-se como referencial, que aponta o norte a que se pretende chegar, as conclusões desenvolvidas pelo professor Giuseppe COCCO (2000), em seu livro **Trabalho e Cidadania: produção e direitos na era da globalização**.

Esta opção pelo autor, dá-se em virtude da amplitude e profundidade com que são trabalhadas duas categorias fundamentais desta dissertação – cidadania cultural e trabalho.

Sua proposta, articula-se na redefinição das mudanças que vem ocorrendo com o paradigma pós-fordista e, portanto, na configuração de uma nova materialidade de cidadania e trabalho.

Em suas palavras:

Nossa proposta articula-se em dois eixos interligados de redefinição da mudança: o da cidadania e o do trabalho. Por um lado, desenvolveremos uma análise das transformações da constituição material na passagem do fordismo ao pós-fordismo (à qual corresponde, nas economias periféricas, a passagem do desenvolvimentismo para as políticas de estabilização e de inserção competitiva na globalização). Apontaremos como, nesse deslocamento, a relação entre cidadania e produção tem sido radicalmente transformada: se no fordismo a inserção produtiva era a condição da integração cidadã, no pós-fordismo a cidadania se tornou condição *sine qua non* da integração produtiva. Por outro lado, basearemos esta definição da constituição material do pós-fordismo na interpretação da nova centralidade do trabalho vivo. Ou seja, apontaremos como, por trás da crise do trabalho industrial (e do trabalho assalariado formal), o regime de acumulação pós fordista determina uma difusão social do trabalho. (COCCO, 2000, p.15-16).

Quatro foram as questões centrais examinadas a partir deste estudo. Pode-se defini-las como sendo o esclarecimento quanto a atual reorganização produtiva e suas repercussões sociais e jurídicas; a discussão entre a construção social do mercado e a dimensão pública da produção; o desenvolvimento de conceitos fundamentais que derivam da emergência do trabalho imaterial e a questão da globalização e do neoliberalismo frente às atuais bases materiais de produção e às dinâmicas políticas-culturais de reprodução.

Em seu trabalho, levanta argumentos demonstrando que não é possível analisar a crise financeira em si. Mas, justifica que ela precisa ser analisada em uma qualidade

completamente nova, dependente dos paradigmas que caracterizam os processos de trabalho no capitalismo contemporâneo. Ou seja, ele acaba por discutir as forças das abordagens contidas na globalização⁵⁵ em termos do espaço que ela ocupa na autonomização da esfera do capital financeiro e da crise da soberania nacional.

Como síntese desta questão, aponta que as dimensões sistêmicas da financeirização afirmam a autonomização da economia política-que está em face das dimensões concretas das contradições de classe.

Com isso, a crise da produtividade não reside no esgotamento de seu crescimento, mas na unidade de medida.

Não é mais possível pensar que o processo de assalariamento de massa (o desenvolvimento industrial) possa funcionar como instrumento de integração cidadã, ou seja, de distribuição de renda e de universalização dos direitos. A dinâmica está completamente revertida. É a distribuição prévia da renda que pode permitir a universalização dos direitos, dos padrões de consumo e sobretudo da integração produtiva. Ainda mais, na medida em que entendemos que essa distribuição da riqueza significa “melhoria” da qualidade da população (isto é, antes de tudo, educação e serviços universais e de qualidade). (COCCO, 2000, p.39).

A análise que decorre disso é que a riqueza coincide com a cooperação social que a produz e o produto do trabalho não é apenas “mais trabalho” e “mais-valia”, mas, criação coletiva de um mundo novo. Portanto, produzir um mundo e gozá-lo constituem dois momentos inseparáveis.

Mas, não se pode abstrair que o atual sistema de acumulação tem a particularidade de espichar, ainda mais, a verticalidade. Tem constituído-se como um processo de marginalização, exclusão e extratificação social. Nas palavras de Gounet, “o sistema de acumulação provoca uma diferenciação social ainda mais pronunciada. E essa tendência à desigualdade é tudo, menos democracia.” (GOUNET, 1999, p.53)

Sintetizando LAZZARATTO (1997), pode-se dizer que o trabalho autônomo – mesmo sendo a mais pura expressão de exclusão do capitalismo pós-fordista, na sua contradição,

⁵⁵ Segundo FIORI (1997), a globalização é um processo de financeirização que não diminui o papel do Estado, mas acaba por dissolver sua soberania. No caso brasileiro, COCCO (2000), aponta o papel paradoxal da globalização, mostrando que ela serve de bode expiatório pelos fracassos das políticas e ao mesmo tempo é quem fornece as receitas para a crise.

possui grande capacidade de cooperação, gestão e inovação organizativa e comercial. Só pode existir em forma de rede e fluxos, por isso a sua espacialidade é o território e a metrópole e sua temporalidade coincide com o tempo de vida. Isso faz com que só possa ser definido como atividade cooperativa dentro da dimensão coletiva e de vida ,uma vez que possui capacidade de trabalho (relacional, organizativo e comunicativo) genérica.

Esta relação, se liga à autonomia de uso, ou seja, como capacidade produtiva, individual e coletiva que se manifesta na capacidade de usufruir, fazendo com que surja a dificuldade em se distinguir tempo de trabalho e tempo de produção ou tempo livre. É exatamente aqui, que Lazzaratto diz que a categoria clássica de trabalho demonstra-se insuficiente para dar conta da força de trabalho imaterial que é entendido como a interface da nova conexão produção/consumo, uma vez que ativa e organiza a relação, inovando as formas e condições da comunicação.“[...] quando o trabalho se transforma em trabalho imaterial e este é reconhecido como base fundamental da produção, este processo não investe apenas na produção, mas na forma interior do ciclo ‘reprodução-consumo.’ O trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de uso, mas na forma de reprodução da subjetividade.” (LAZZARATTO, 1997, p.28).

Isto faz com que o trabalho imaterial ocupe papel estratégico na organização global da produção, fazendo com que o novo gerenciamento seja a personalidade, a subjetividade do operário-a qual precisa ser comandada e organizada. A qualidade e a quantidade passam a ser reorganizadas em torno de sua imaterialidade. “A integração do trabalho imaterial é pré-constituído de uma força de trabalho social e autônoma , capaz de organizar o próprio trabalho e a própria relação com a empresa.” (LAZZARATO, 1997, p.24).

É claro que deste apontamento, desvela-se outro ponto chave, que diz respeito a relação do Estado com o capital fictício.

Desta relação destaca-se a necessidade de pensar as mediações sociais que orientam a acumulação capitalista no sentido do progresso e de que este, pode re-legitimar o capitalismo, reconciliando mercado e solidariedade - a renovação do projeto social-democrático. Assim, é uma necessidade, também, o resgate do papel integrador do Estado.

Ou seja, a intelectualidade de massa se constitui sem precisar passar pelo trabalho assalariado. A sua miséria está ligada à potência produtiva do seu interior e não à expropriação do saber.

É por isso que toma o conceito de interface⁵⁶ (conceito da sociologia da comunicação) para dar conta da atividade do operariado que, em diversos níveis, precisa ter a capacidade de escolher – entre diversas alternativas. Ou seja, a responsabilidade de decisões.

Segundo Cocco, o debate contemporâneo, na perspectiva do deslocamento paradigmático, permitiria a construção do ponto de vista subjetivo sobre o Estado social, de onde retoma o conceito de trabalho vivo de Marx. Para ele, este se constitui em “fundação e motor de cada inovação e de toda produção.” É o que permite estabelecer os nexos entre liberdade e igualdade; liberdade política e emancipação econômica, meio e fim. Seria o produtor da indistinção do econômico e do político.

Com a intenção de redeterminar, em nível de comunidade, a diferença marxiana imbricada na relação entre comando capitalista e autonomia da cooperação social e produtiva, é que LAZZARATTO determina o conceito de trabalho vivo em nível lingüístico, fazendo com que na própria contradição, a produção de valor tenda a se identificar mais com a produção de eticidade.

Para ele, seria a fundação ética da linguagem, na sua contínua recriação que permitiria sair da auto-referencialidade da linguagem e ao conceito de trabalho vivo encontrar a definição de “força ativa” na constituição do ambiente, do produto e da relação ideológica que na economia da informação encontram uma definitiva “colocação ao trabalho”. (LAZZARATTO, 1997, p.17).

Esses posicionamentos requisitam um debruçar sobre o ciclo da produção imaterial na globalização e as características desta fase pós-fordista. O estudo deste ciclo é uma exigência para se compreender como as novas relações sociais intervêm na indústria e nos serviços e conseqüentemente na forma clássica de produção.

Assim, o conceito de trabalho vivo torna-se central para analisar e compreender a produção, permitindo vislumbrar o sujeito revolucionário no qual a particularidade do método se frisa na possibilidade de capturar - ao mesmo tempo - a objetividade da produção e a subjetividade dos agentes da transformação. É por isso que Lazzarato afirma que a força da teoria marxiana deriva, justamente, desta capacidade de “fundar a ética na ontologia do ser da sociedade capitalista (produção de valor)”.

O grande trabalho teórico de Marx consiste em encontrar a conexão “intersubjetiva” no interior da mesma produção capitalista, no conceito de trabalho vivo (o sujeito vivente que está presente no tempo, o *Nicht-capital* que se opõe ao capital - trabalho morto que está presente no espaço ;a forma moderna de subjetividade, despida de todas suas características sociais.”(LAZZARATTO,1997,p.75).

Deste modo, a crise do “trabalho enquanto produtor de mais-valia pode ser interpretado como o fim da capacidade e recondução da contradição entre trabalho vivo e trabalho, no interior do “trabalho que cria valor”.

O pós-fordismo se mostra como um paradigma social que se qualifica pela integração produtiva dos consumidores como produtores. É representado pela autonomização e desverticalização da produção. Isto faz com que a participação na produção já se efetive na concepção. Ele integra, em tempo real, os componentes de consumo, fazendo também, a proliferação dos atos criativos, lingüísticos e comunicativos.

Para Lazzarato e Cocco, na atualidade, o empreendedor utiliza a comunicação como modalidade estratégica de comando e organização, fazendo com que sua função esteja em fazer escorrer os fluxos e, ao mesmo tempo, capturá-los.

Seriam os fluxos de trabalho⁵⁷ os responsáveis por assegurar a construção social do mercado , caracterizando-se como tecido produtivo autônomo: “Se não se vê mais a fábrica, não é porque tenha desaparecido, mas porque foi socializada, e neste sentido tornou-se imaterial: de uma imaterialidade que continua, de qualquer modo, a produzir relações sociais, valores e lucro”. (LAZZARATO,1997, p.55).

É daí que se vislumbra a possibilidade de desvelar a relação entre os fluxos de desejo, de consumo e de produção de subjetividade. Uma vez que a publicidade não serve só para informar sobre o mercado, mas para constituí-lo.

Em outras palavras, pode-se dizer que se produz o indivíduo do capitalismo imaterial e não apenas o consumidor. Ou seja *o marketing*⁵⁸ mostra sua verdadeira natureza-constrói o produto e solicita forma de subjetivação.

⁵⁶ As interfaces constituem-se no elemento central da evolução tecnológica, por permitirem a fluidificação dos fluxos informacionais. Ela faz as diferentes funções, entre diversas equipes e entre os níveis de hierarquia .(NT)

⁵⁷ Quanto aos fluxos de trabalho, limita-se a fornecer elementos de reflexão por não haver um trabalho de descrição da máquina comunicativa como “aparato de captura” da mais-valia.

⁵⁸ O *marketing* não é visto apenas como técnica de venda, mas como dispositivo de constituição de relações sociais, de valor para o mercado. Junto da informação ele integra técnica e responsabilidade política.

Com estes apontamentos, os conceitos de intelectualidade de massa e trabalho imaterial definem –se pelas novas relações de poder e conseqüentemente, novos processos de subjetivação, bem como, é claro, pela nova qualidade do trabalho. A concepção de trabalho imaterial é a de uma categoria política necessária para o atual momento de desenvolvimento capitalista, no qual as atividades sociais e as formas de vida acabam por subordinarem-se à produção de valor e de subjetividade.

Contudo, não se pode deixar de enxergar a nova organização do trabalho como uma exploração intensificada do trabalho operário. Mesmo porque os ganhos de produtividade são oriundos de um investimento em máquinas mais eficazes e da intensificação do trabalho.(GOUNET,1999)

É no interior destas contradições que os países precisam desenvolver a capacidade de capitalizar saber e conhecimento, revertendo os custos sobre os preços relativos, uma vez que, nesse modelo, são veículos de trocas desiguais.

Na contemporaneidade, estas são condições de desenvolvimento, ou seja, políticas capazes de valorizar a interdependência entre as indústrias e as redes de cooperação, as dimensões fabris e as dinâmicas sociais.

Se é cada vez menos possível distinguir as fases de produção das de consumo, o tempo de trabalho do tempo da vida, necessitamos então de conceitos novos, que não fiquem presos ao tradicional dualismo que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, nem na sua versão atualizada, de tipo gorziano e ou habermasiano, a da separação entre lógica instrumental (material-funcional) e o agir comunicativo (imaterial). De certa forma, esse dualismo está presente quando as transformações do pós-fordismo são descritas sob o ângulo da primazia do consumo. Assim, podemos ler que: “percebe-se que o ponto, a partir do qual se armam os fragmentos da sociedade civil, translada-se do plano do trabalho para o plano do consumo”. GIANOTTI, apud COCCO (2000 , p.104).

É desta análise que Cocco, faz emergir a questão central , que está relacionada a estratégias em nível dos processos de territorialização e espacialização do trabalhador imaterial (todos os manipuladores de símbolos).

Esta territorialização seria determinada pela interpenetração entre indústria e serviços, em que os recursos sociais e culturais distribuídos, manteriam as indústrias tecnologicamente avançadas. Ou seja, a nova qualidade do trabalho vivo seria responsável por desenvolver os

fatores estratégicos, que podem ser resumidos como sendo as atividades imateriais de pesquisa, desenvolvimento, comunicação, *marketing*, *desing* e formação, atividades de inovação técnica. Assim como a produção de estilos e *designs* (estética) aparece como trabalho coletivo, que necessita de interações e negociações diversificadas nos lugares de produção e entre os lugares e formas de cooperação social que estruturam os territórios.

Esta característica, pública, de sua produção torna necessário o ativamento do papel político da nova classe produtiva, exigindo novos espaços públicos onde haja a possibilidade da recomposição do político e do econômico.

Nesse quadro, o papel do trabalho imaterial⁵⁹ seria o de tornar ativa a nova relação entre produção e consumo; levar em conta o novo valor de uso das forças de trabalho; englobar o operário qualificado e o conjunto de figuras sociais que constituem a virtualidade do paradigma produtivo baseado na comunicação.

Em decorrência, o trabalhador imaterial configura-se como sendo a expressão mais moderna e avançada do novo modo de produção, baseado na produção de informações e de linguagem. Caracteriza-se pela continua inovação das condições de comunicação presente nas dinâmicas produtivas.

A transformação das forças de trabalho em *General Intellect*, nessa perspectiva acontece pela emergência de uma intelectualidade geral, que se configura como sendo a dimensão de massa pública do intelecto.

Como base filosófica da nova definição do trabalho, Lazzarato apresenta uma re-leitura do *General Intellect* marxiano. Necessária frente ao surgimento de uma nova subjetividade e suas respectivas relações de poder que são as bases constituintes das “novas” perspectivas de análise nas ciências sociais e na filosofia. “Na sociedade [...] onde o *general intellect* é hegemônico não existe mais o conceito de transição, mas apenas pelo conceito de ‘poder constituinte’, como expressão radical do novo [...] O conceito de revolução se modifica, não que perca sua característica de ruptura radical, mas esta é subordinada às novas regras de constituição ontológica dos sujeitos, às suas potências que são organizadas no processo histórico”. (LAZARATTO, 1997, p.33-35).

⁵⁹ “A noção de trabalho imaterial – como figura subjetiva, social, cooperativa, difusa e pública da recomposição de trabalho abstrato e trabalho concreto – pretende levar em conta o novo valor de uso das forças de trabalho na forma geral da atividade de todo sujeito produtivo da sociedade pós-industrial”. (COCCO, 2000, p.110).

Esse processo, seria constituído da concretização da crise da lei do valor.⁶⁰

Ou seja, a partir do momento em que o fundamento principal da produção não é nem o trabalho imediato, nem o tempo de trabalho, “é a apropriação de sua força produtiva geral que vira fundamento da produção e da riqueza”. A categoria clássica do trabalho produtivo aparece em toda a sua insuficiência. É unicamente um trabalho imaterial, figura historicamente determinada do *General Intellect* (do saber social geral, do saber como bem público), que é impossível separar o tempo de trabalho do tempo de reprodução.” (COCCO,2000,p.110).

Esta é uma reflexão que se constitui sob a crise do “trabalho valor”, que, para Cocco e Lazzarato, é, em si, uma crise do capitalismo e seria justamente essa crise que abriria a possibilidade de uma nova relação, fundada na ligação social e nas relações mercantis da esfera capitalista.

Segundo LAZZARATTO, (1997, p.60-72), as raízes das alternativas que essa posição abre ao debate poderiam ser assim sintetizadas:

- Em Marx o conceito de produção é meta –econômico.
- Conceito de trabalho, enquanto atividade instrumental mistifica o relacionamento político na objetividade do econômico. É um resultado distante do desenvolvimento capitalista.
- Descoberta científica de Marx respeita o conceito de “trabalho vivo” e de “força de trabalho: “O problema das alternativas que se abrem ao debate exige mais do que uma exegese de Marx, mas de modo substancial, a mesma definição do capitalismo, política e subjetividade”. (LAZZARATTO, 1997, p.68).
- Esfera da produção capitalista é a mesma da organização do “tempo de trabalho” e da do “tempo de vida”.
- Elege-se o tempo livre e a atividade cultural, relacionais e cognitivas como terreno de embate político e não como simples exterioridade dada às relações de mercado.
- Há um economicismo na proposição de Marx que não será superada na direção que Habermas pontuou mas, como radicalização da categoria do trabalho vivo, como categoria ontológica e constitutiva.

⁶⁰ Algumas características da crise da lei do valor poderiam ser assim sintetizadas:

- produto deixa de ser criado pelo trabalhador individual imediato, é resultado de uma combinação da atividade social, estruturado pela potência dos agentes e depende do nível geral da ciência e do progresso.

Para Lazzarato, então, o conceito de trabalho vivo, constitui-se em condição fundamental, nas suas palavras “uma indicação heurística preciosa” – para seguir a socialização da produção capitalista e o processo de valorização autônoma e independente da classe. No entanto, não pode restringir-se apenas à qualificação da subjetividade como subjetividade operária.

Trata-se em definitivo de reconstituir o conceito de “atividade”, de “potência”, de “ação livre” que foram pervertidos e mistificados seja pelo capitalismo ou pelo movimento operário. Os dois pontos de vista não são, em efeito, nunca liberados da subordinação do conceito de “atividade” ao conceito de “trabalho”. Se em Marx o imbricamento dos dois conceitos, as suas distinções e as suas sobreposições correspondiam a determinadas condições de acumulação, hoje, a reprodução deste ponto de vista não tem mais nenhuma legitimidade.” [...] Se seremos obrigados a abandonar a maior parte das categorias da crítica da economia política, não por isso, abandonaremos certos aspectos da metodologia marxiana: a necessidade de se descobrir para além das categorias da economia política, o elemento genético, criativo, diferencial que Marx define como “Trabalho Vivo”. (LAZZARATTO,1997, p.87 –88).

Nessa perspectiva de análise, a produção de serviços não se limita a arquitetar relação “cliente-servidor”, mas deve dominar, compreender a produção de conteúdos o que torna a produção cultural responsável pela maior transformação.

Nesse contexto, o fundamento principal de produção deixa de ser o tempo e o trabalho imediato, mas passa a ser a apropriação de sua força produtiva geral, que vira fundamento de produção e riqueza.

Assim, a socialização do trabalho e a publicização do intelecto são figuras fundamentais da recomposição do trabalho abstrato e do trabalho concreto que caracterizam os paradigmas sociais pós fordista.

O motor dessa economia é a conexão com o cliente, dispensando a tradicional passagem de uma economia da oferta para a economia da demanda ou, dito de outra forma, de um capitalismo da produção a um do produto.

Essa produção de valor também passa a estar presente na capacidade de gestar as tecnologias numéricas (concatenamento das redes), e nas condições sociais que podem reportar-se a esse novo espaço produtivo.

Dessas características, sublinha-se que a velocidade e o desenvolvimento têm conseqüências imediatas sobre o rendimento dos investimentos e que, portanto, os preços dos

produtos serão determinados pelo *know how* e pelos serviços que uma empresa venha a conseguir e não mais pela adição de custos oriundos das diferentes partes que constituíram o produto. “É importante salientar como a produção desta subjetividade particular que é a “clientela”, está presa e constituída pelos fluxos e semióticas que são como a unidade do humano e inumano, do material e do artificial, do tecnológico e do subjetivo que traçam um novo “plano” que reproduz completamente as divisões fordista entre produção, circulação e consumo.” (LAZZARATO,1997,p.100).

Isso faz com que o consumo seja entendido como aquele que transforma o momento em que se estrutura todo o ciclo de valorização e não mais apenas, como uma simples realização do valor das mercadorias. “[...] dinâmicas pós-industriais precisam ser analisadas não no horizonte do desaparecimento da produção de bens materiais, mas no de sua subordinação às atividades imateriais e lingüísticas que re-qualificam o regime de acumulação.” (COCCO, 2000, p.152).

Várias seriam as possibilidades do trabalho realizado por Cocco. Dentre elas, cito as seguintes:

- a) Organização produtiva e organização da cidade-definem mesmo horizonte.
- b) Organização econômica e técnico-jurídica recompõe-se.
- c) Capital, perdendo a legitimidade científica, desvela sua natureza artificial e universalmente humana;
- d) Fetichismo e reificação do capital aparecem nas suas fraquezas.
- e) Privatização x propriedade pública dos meios de produção torna-se central.
- f) Reconciliação do trabalho com o capital (possível).
- g) Capital desvela-se como espaço público de atualização da criatividade produtiva.
- h) Centralidade do trabalho emerge como determinação da concretude da relação social e das configurações espaço-temporais;
- i) O agir constitui-se e constitui a cooperação social produtiva (dinâmicas de consumo, produção e criação).
- j) fazer e agir-regime de aceleração dos processos de difusão de inovações tecnológicas.
 - 1) Impacto das inovações pela amplitude da difusão na sociedade (não amplitude de aplicação).

2) Tecnologias centradas na gestão e articulação do conhecimento abstrato.

1) Necessidade de trabalhar as condições internas aos próprios conceitos de trabalho imaterial e de *General Intellect*.

A nova centralidade do trabalho não aparece mais como recomposição subjetiva do fazer e do agir, mas como se tornou produto do abstrato enquanto tal, portanto, como “negação possível do negativo.” (COCCO, 2000,p.163).

Essa retomada teórica, para a pesquisa, foi fundamental para a constituição do entendimento de que nesse momento de produção pós-fordista, a mercadoria (produto do trabalho imaterial), faz com que o valor de uso consista no seu conteúdo informativo e cultural. Esse produto não termina no ato do consumo mas, contraditoriamente, alarga e transforma o ambiente ideológico e cultural dos consumidores. Isso, seria então, segundo os autores referenciados, uma nova configuração da mais valia – “um deslocamento na dialética produção/consumo, assim como Marx descreve no *Einleitung*, nos *Grundrisse*.” (LAZZARATTO, 1997).

Portanto, se o trabalho não produz apenas mercadoria mas a conexão do capital, há que se retomar o princípio educativo norteador da formação docente, que exige o entendimento desta intelectualidade de massa e o reconhecimento de que a cidadania perfaz um componente fundamental. Este avanço está na esteira das lutas pelos direitos humanos e pela emancipação das pessoas, bem como reflete o progresso democrático possível.

Se no capitalismo a exclusão lhe é inerente, a luta pela cidadania é uma condição de sobrevivência do homem, por estar relacionada à distribuição de riqueza, configura-se como possibilidade de enfrentamento à miséria.

Inscrevendo-se num processo de transformação, o acesso às linguagens, ao “imaterial” e a toda forma de produção simbólica tornam-se condição e se estabelecem por razões de sobrevivência.

A cidadania, entendida na relação com uma intelectualidade pública é uma forma de produzir uma dimensão civilizatória em outra etapa do capitalismo.

Desses apontamentos, encontra-se uma possível e necessária crítica ao atual princípio educativo. É necessário um novo eixo para organizar a nova escola, que contemple as linguagens e a tecnologia das mudanças no mundo do trabalho e portanto, das relações entre conhecimento e cidadania.

Se isso, então, está dependente deste processo, está também, o valor qualitativo da escola, com o fortalecimento da formação humana do professor, que partilha deste espaço. Na contemporaneidade, este valor está dependente do *General Intellect*, que tem como pressuposto a omnilateralidade, inserida na forma de desenvolvimento desta sociedade.

A história é a luta das classes, que se educam para constituir homens que façam parte da humanidade, mas é necessário, para isso, o conhecimento contemporâneo. Não se pode esquecer que existe um conjunto mínimo sem o qual não se é contemporâneo!

Nesse cenário, entende-se que a cidadania não se reduz a protagonismos, que esvazia os processos revolucionários. “[...] não se conhecem casos de marginalidade social em sociedades igualitárias, como as tribos indígenas. A marginalidade, assim como a cidadania, resulta das sociedades de classes, é um fenômeno que revela as relações perversas do modo de produção capitalista, cuja racionalidade funciona como base no binômio inclusão/exclusão.” (FERREIRA, 1993, p.161).

A cidadania não pode ser vista apenas como atividade política, sem vinculação com a problemática produtiva, como se constituíssem dois espaços estanques e não dialeticamente polarizados. Esta posição desconfigura a força da proposta porque acaba reduzindo-se apenas a uma crítica ideológica.

Entende-se que o trabalho intelectual do professor exige um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integra à transformação estrutural mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação cidadã, quanto pela educação de consciência que a ação pedagógica produz.

Entender a nova materialidade da cidadania constitui-se como estratégia de aproximação de uma sociedade em que as bases materiais estejam imbuídas na formação do homem e da humanidade a partir dos princípios da solidariedade, liberdade, justiça social e igualdade de direitos. Caminhos de participação e de partilha, através do envolvimento em projetos realizáveis que contribuem pra dar sentido e coerência à presença no mundo.

Nesta materialidade, quando há a intenção de se alterar o comportamento político não se pensa em agir sobre os valores, visão de mundo e instrução deixando intactas as condições materiais de existência a que estão submetidas às classes trabalhadoras.

Essas considerações sustentam a necessidade de uma formação intelectual e valorativa orientada para a convivência coletiva, o que demarca, no campo da ética cidadã, a vontade política de compartilhar a busca do bem comum.

A questão material/cultural vincula-se à disponibilidade de informações e conhecimento a que um povo possa ter acesso. Isso, para o sujeito histórico, é a condição inicial do desenvolvimento da solidariedade humana, pois permitirá um maior engajamento nas lutas do outro.

Em ambos os casos existem a luta pelo poder e por bens materiais. O processo emancipatório defronta-se com os dois, procurando intervir nas relações de mercado e de poder.

O dilema está configurado nesse espaço: quando as relações de mercado não se mantêm como meio acabam emergindo como fim e, assim, estabelecem uma inversão clássica em termos de valores éticos e humanos.

Uma não-cidadania ocorre, sobretudo, por se estar refreado na tomada de consciência crítica da marginalização que é imposta, não se atingindo a oportunidade de conceber uma história e de organizar-se politicamente para isso. Acaba-se entendendo a injustiça como destino porque se faz a riqueza do outro, sem dela participar.

Isto implica na necessidade da efetiva participação na vida pública como expressão de cidadania.

Como afirma ARENDT (1987), “o que permanece [...] como pressuposto básico é o direito a ter direitos”.

Isto nos leva a uma questão fundamental, a relação dessa nova materialidade da cidadania com o Estado e a democracia.

2.4 CIDADANIA COMO CATEGORIA FUNDANTE: A QUESTÃO DO ESTADO⁶¹

“É porque então eu era louco que hoje sou sensato. Oh filósofo, que não vês nada além do instantâneo, como é estreita tua visão ! Teu olho não está feito para seguir o trabalho subterrâneo das paixões.”

GOETHE

Para a articulação das questões refletidas neste trabalho, a discussão da “questão do Estado”⁶² é fundamental para compreendê-lo no deslocamento paradigmático pós-fordista em que a sua transformação pode ser vista tanto no resultado da mutação dialética das forças na sociedade civil, quanto na intervenção política consciente na reforma dos instrumentos do governo democrático.

Como cita BOBBIO (2000,p.34), “[...] se o fim da política fosse realmente o poder, a política não serviria para nada”. Mesmo porque para ele, a esfera do poder é mais ampla do que a da política, e esta, é mais ampla que a esfera do Estado.

Sendo uma teoria do Estado,⁶³ sempre uma teoria da sociedade e da distribuição do poder, discutir esta relação é fundamental para o fortalecimento de uma intelectualidade pública, cidadania e suas relações com a formação docente

⁶¹ Lembramos que não é objeto deste ensaio um debate sistemático sobre a forma /Estado. Apenas queremos abrir alguns eixos de reflexão.

⁶² “[...] por teoria marxiana do Estado entendo aquela que se pode inferir, a meu ver, inequivocamente, de algumas passagens, muitas vezes relacionadas pelos estudiosos, dos *Manuscritos de 1844*, de *A ideologia alemã*, de *A sagrada família*, do *Manifesto comunista*, do *Prefácio Para a crítica da economia política*, dos *Grundrisse* e de *OCapital*, além das obras históricas como *O 18 brumário* e aquelas políticas como *A guerra civil na França*”. (BOBBIO, 2000,115).

⁶³ BOBBIO,(2000,p.130) efetiva esta discussão concluindo da seguinte forma: “[...] acredito que não apenas exista uma teoria das formas de governo em Marx, embora não completamente elaborada, mas que também ter-se dela descuidado trouxe conseqüências funestas para o atraso com que no Ocidente a esquerda, entendo dizer a esquerda influenciada pelo pensamento marxista-leninista, acenou para a relevância prática, e não apenas doutrinal, da diferença entre as várias formas de governo, embora aceitando a tese marxiana fundamental do Estado como ditadura ora de uma classe ora de outra; e para o conseqüente achatamento dos diferentes possíveis modos através dos quais é possível exercer o poder político em uma única e indistinta categoria, da ditadura de

A indefinição atual das fronteiras do Estado-nação implica dificuldades para a definição de cidadania. A ausência de um centro de poder bem definido dilui o controle social e pulveriza os desafios a serem enfrentados pela política. O avanço do comunalismo e suas diferentes formas, debilitam o princípio de representatividade política no qual está baseada a política democrática. A crescente incapacidade do Estado, em exercer o controle sobre os fluxos de capital e de garantir a lei e a ordem compromete sua importância para o cidadão médio. O enfoque nas instituições locais de governo amplia a distância entre mecanismos de controle político e administração de problemas globais. O esvaziamento do contrato social entre capital, trabalho e Estado envia todos de volta para casa para lutar por seus interesses individuais. (CASTELLS, 2000, p.365-366).

Os elementos abordados nesta citação apontam os três elementos-chaves para a discussão do Estado⁶⁴ e democracia.

O primeiro é o do Estado sem o conjunto de instrumentos para sustentar as novas políticas econômicas. Isto, nas economias periféricas, equivale à desregulamentação do setor público e nas economias centrais implica na definição de esferas transnacionais de regulação, devido à globalização de mercadorias que envolve a produção de bens e serviços.

O segundo é a ideologia do Estado Mínimo, que reduz os espaços de participação democrática e está permeado de tendências autoritárias.

O terceiro está ligado ao debate contemporâneo, ou seja, de apostar o Estado como figura de mediação, constituidor da cristalização dos interesses gerais.

O Estado brasileiro, nesse contexto, apresenta-se com as características da forma-Estado de um corporativismo periférico e fordista.

O Estado corporativista, induz a mecanismos hierárquicos. Tem papel centralizador na administração dos conflitos distributivos, o que acaba por esvaziar o papel dos partidos e à incorporação política pela via do corporativismo estatal.

Ele determina a subordinação da organização dos grupos à tutela estatal, impedindo a formação de esferas de representação política.

O Estado de Bem-Estar Social, apesar de garantir algumas conquistas sociais, não conseguiu resolver os problemas que o desenvolvimento do capitalismo produziu. Por ser incapaz de

classe, que é uma categoria que, mesmo que possa ser utilizada para representar um sistema social, deixa completamente em aberto o problema da organização política desta mesma sociedade.”

⁶⁴ “O método de análise adotado por Marx o levou a não apenas considerar as contradições sociais, mas a pensar por contradição. Assim, numa de suas primeiras obras, a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843-44)*, Marx analisa a questão do Estado, desenvolvendo alguns princípios, que serão a base de suas reflexões futuras. O núcleo de sua análise compreende a tentativa de mostrar que o Estado, não obstante apareça organizado como esfera autônoma, não passa de uma instância da sociedade civil, ou seja, está subordinado a uma dinâmica originada das relações sociais existentes, servindo para regular os conflitos produzidos pelos choques entre as

eliminar a contradição da relação entre produção social e apropriação privada da riqueza produzida.

O maior aliado do neoliberalismo é o Estado ineficiente, manipulado por grupos econômicos e por corporações, que dele se apropriam para benefício próprio. Na verdade, fazem a “privatização” deste Estado.

Nada faz mais o povo desacreditar no papel necessário do Estado para a democracia do que daquele que o maltrata, não atendendo às demandas básicas de cidadania – que é o mínimo para sua existência social.

Tem-se no Brasil, um Estado que é parceiro de instituições privadas e organizações não-governamentais. Gerido empresarialmente e portanto, tecnicamente, transforma-se num propagador da despolitização da política e da especialização dos governantes. Minimalizado, tornou-se um reprodutor da exclusão, tirando suas responsabilidades como gestor do bem comum.

O Estado brasileiro, como aparelho político das minorias dominantes, consolidou seu caráter autoritário e, portanto, vertical.

A redução do papel do Estado⁶⁵ aos interesses de mercado implica na diminuição dos gastos sociais e no agravamento das condições de vida das pessoas atingidas pelos efeitos econômicos dos ajustes neoliberais.

A manutenção dos privilégios da minoria proprietária só poderia estar sendo assegurada sem a participação da maioria.

A imagem do Estado brasileiro, nas diversas funções em que opera – financiador, regulamentador, prestador de serviços e fiscalizador – é extremamente negativa. A população não tem motivos para se sentir beneficiada pela presença desse Estado na economia.

Segundo Oliveira, “[...] existe crise do Estado no Brasil? Sim, há uma crise do Estado. Ela pode ser vista de um duplo ângulo. Em primeiro lugar, há uma crise do Estado posta pelos setores populares, pelos amplos setores dominados da sociedade. Vista desse ângulo, essa crise quer dizer o seguinte: o estatuto da relação Estado-sociedade, com toda a carga histórica

classes com interesses divergentes. O Estado tem, portanto, uma determinação histórica correspondente à forma de produção calcada na propriedade privada, o que lhe confere caráter de classe. (MACHADO, 1989, p.105-106).

⁶⁵ “Para Marx, o Estado não é o reino da razão, mas o reino da força. Não é o reino do bem comum, mas do interesse de uma parte. O Estado não tem por fim o bem viver de todos, mas o bem viver daqueles que detêm o poder, os quais, além do mais, têm sido até agora, na história da humanidade, uma minoria. Que o Estado tenha por fim o bem comum, o bem viver, ou mesmo a justiça, é uma ideologia da qual a classe dominante se utiliza para dar uma aparência de legitimação ao próprio domínio.” (BOBBIO, 200, p.121-122).

de sua elaboração, mas prestando-se atenção ao último e intenso período de desenvolvimento, é hoje uma relação insatisfatória.” (OLIVEIRA,1999, p.69)

Essa análise mostra que não há política social possível com este tipo de reforma de Estado. Isso implica, em lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e, é claro, para ela.

Nessa perspectiva, o Estado não precede e nem conduz a cidadania mas, é necessário e sobretudo inevitável como instância delegada de serviço público. Por isso, com respeito ao Estado, a cidadania é fundante.

O Estado, como instância delegada de serviço público, controlado pela cidadania organizada, detém um papel estratégico vinculado à sua qualificação - precisa ser legítimo, democrático e de serviços públicos.

Isto significa que não pode haver transformação produtiva civilizada sem cidadania, mas também, que não se faz cidadania emancipada sem transformação produtiva.

Nesse quadro, a cidadania torna-se um regulador básico de mercado, uma alternativa de combate ao neoliberalismo pela humanização do mercado.

Marx, analisando o estado, por contradição, procura mostrar que, sendo esta entidade criação dos homens, ela pode ser expressão de uma positividade e de uma negatividade ao mesmo tempo. Atuar avaliando estas possibilidades implica situar concretamente os interesses e as necessidades em jogo, nascidas das relações de produção. Ao formular seu raciocínio por contradição, Marx mostra que o Estado é e não é, ao mesmo tempo. No socialismo, é apoio à conquista da nova sociedade, mas pode ser obstáculo ao seu avanço. No capitalismo é expressão da dominação burguesa, mas pode se transformar, com a pressão operária, em agente dos dominados, que ao forçarem medidas de caráter geral, acabam por garantir conquistas, antes impossíveis, se fossem reivindicadas só para si. Na compreensão dialética do Estado como produto e, em certa medida, produtor das relações sociais, está a inspiração de Marx ao traçar a tática do proletariado em relação à educação e ao Estado. Ao propor reivindicações por lei geral, ele parece engrossar os argumentos, que serão utilizados pelo projeto liberal de escola unificada, mas ao descartar a ingerência do Estado em certas questões fundamentais, ele precisa o conteúdo de classe desta reivindicação. (MACHADO, 1989, p.106-112).

A luta pela transformação do estado privado em Estado público sempre esbarrou no desequilíbrio da correlação de forças em favor das elites dominantes.

O Estado exerce sua coerção de maneira “concentrada”, isto é, concentrando em suas instituições as moléculas individuais do corpo social; exerce sua coerção através da complexidade de suas instituições, em todas as esferas da convivência social...certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparato coercitivo para conformar a massa popular, de acordo com o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira, exercida através de organizações assim chamadas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e justamente na sociedade civil atuam em especial os intelectuais. (C.210,7/9/31). (GRAMSCI, apud MANACORDA,1990, p.92-95).

Estas citações, mostram como Gramsci opunha uma concepção de Estado como sendo equilíbrio da sociedade política e civil, e como ele fazia a distinção entre hegemonia, consenso, direção cultural e força, coerção e intervenção estatal.

Assim, pode-se entender que o mercado será tanto mais livre quanto mais o Estado (democrático) for forte e competente para vigiá-lo e intervir. Mas, essa não tem sido a tendência dos fatos históricos, em especial com o neoliberalismo, em que o Estado assume a imagem do mercado e não da democracia e da cidadania.

Por isso, é possível entender o significativo retrocesso social experimentado pelas sociedades capitalistas contemporâneas, onde o Estado se apresenta anteposto ao cidadão, cobrando-lhe compreensão e paciência.

Exige-se tolerância a regras perversas do próprio sistema, que não correspondem às necessidades da maioria da população.

A manutenção do Estado privado, autoritário, restringiu a participação, restringindo o acesso à cidadania para brasileiros que foram deserdados por um poder político instituído para servir aos grupos dominantes.

Inverter a lógica e domínio do privado como conteúdo político hegemônico no interior do Estado sempre foram objetivos dos movimentos políticos progressistas e democráticos.

O elemento original⁶⁶, que hoje deixou de ser surpreendente, da crítica de Marx consiste, como se sabe, na circunstância de que o Estado (que alcança nos sistemas parlamentares do ocidente, e não na Prússia monárquica, a sua verdadeira perfeição) não incorpora de modo algum a sociedade antagônica numa esfera de eticidade viva; o Estado limita-se a preencher os imperativos funcionais desta sociedade e é ele próprio, expressão de sua eticidade dilacerada. Desta crítica resulta a perspectiva que visa uma espécie de auto-organização da sociedade que supera a clivagem entre homem público e homem privado, e que acaba tanto com a ficção da soberania civil, quanto destrói a existência alienada do homem subsumido ao domínio de condições desumanas. (HABERMAS, 2000, p. 68).

Dessa análise, pode-se entender que o resultado desse processo é uma nova situação, onde o projeto do Estado social se torna reflexivo e se dirige para uma domesticação da economia capitalista e do próprio Estado. “[...] da desilusão histórica sobre um projeto burocraticamente coagulado do Estado Social surge uma nova visão como que estereoscopicamente aperfeiçoada do político” (HABERMAS, 2000, p.331-332)

Emir Sader, em seu artigo *Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século*, diz que:

Em termos marxistas,⁶⁷ falar do Estado sem falar do poder, das relações de poder, é falsear as relações sociais constitutivas das nossas sociedades. O Estado interessa menos como aparelho institucional do que como articulador das relações de poder. Pode-se partir do Estado, para decifrar as relações sociais determinantes. Ficar nele, circunscrever-se a ele, é tomar não apenas a parte pelo todo, mas é amputar-se as raízes das relações sociais que dão sentido à ação do Estado, que a tornam inteligível, que explicam sua ação e sua inação.” (SADER, 1999, p.124).

⁶⁶ “O Marx da primeira fase ainda interpreta a relação entre Estado e sociedade e termos da ação e da perspectiva dos papéis complementares do *citoyen* e do *bourgeois*, do cidadão do Estado e da pessoa jurídica privada. O cidadão aparentemente soberano, tem uma vida dupla – “uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele é um ser comunitário, e uma vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como homem privado que considera os outros homens como meios, se degrada a si mesmo até um mero meio e se torna instrumento de um jogo entre forças que lhes são estranhas.”(M/E.,Vol.1,p.335). Desse modo, o idealismo do Estado burguês apenas oculta a consumação do materialismo que tem lugar na sociedade burguesa, nomeadamente, a realização do seu conteúdo egoísta. A revolução burguesa tem um duplo sentido: ela emancipa a sociedade burguesa da política, bem como ainda da aparência de um conteúdo universal; ao mesmo tempo, ela instrumentaliza a comunidade, constituída em independência ideal, para “o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados, do direito privado”, no qual o Estado encontra a sua base natural. Partindo do conteúdo social dos direitos do homem, Marx põe em evidência o fato de “a esfera em que o homem se mantém como ser comunitário ser degradada, passando a uma esfera na qual ele se comporta como um ser parcial, e de não ser o homem enquanto *citoyen*, mas enquanto *bourgeois*, que é tomado como sendo o homem verdadeiro e autêntico”. (M/E.,Vol.I,p.366). apud (HABERMAS, 2000, p.68)

⁶⁷ “A perspectiva marxista abordou três problemáticas específicas. Por um lado, o reconhecimento do papel do Estado no sistema de poder da classe dominante. A ênfase na qual o poder da classe dominante reside não somente na exploração econômica e na repressão física, mas também nas ações e instituições do Estado consideradas em seu conjunto. O segundo sub-tema marxista dirigiu-se à análise do Estado no funcionamento da economia capitalista e dos processos de acumulação de capital. Finalmente, a mencionada corrente destacou sua preocupação com os limites da democracia burguesa e do reformismo estatal”. (THERBON, 1999, p.80).

Portanto, nesta tomada teórica, o Estado não se configura apenas como um aparato formal, desvinculado e contraposto à sociedade civil e às classes sociais. Isso não desvalida a tendência fundamental com relação ao desenvolvimento do Estado no capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto, o aparato estatal pode ser visto como forma de organização de relações sociais de dominação.

Como bem diz Atílio BÓRON (2000), que apesar do economicismo dominante, nossos países são antes de tudo nações e, somente depois, sedes de mercado.

Discutir esta temática implica em conceber que nenhuma solução de curto prazo é relevante, porque exige mudanças estruturais, particularmente na qualidade da cidadania e na capacidade produtiva.

Nesta parte, que constitui a finalidade democrática da sociedade e da economia, trata-se de agir em duas frentes coordenadas e dialeticamente polarizadas, que se referem aos avanços de políticas públicas que favoreçam a cidadania e ao incentivo, para que a sociedade organizada consiga, cada vez mais, controlar a elite e o Estado.

O Estado não é um poder neutro e anônimo. Por ser governado por homens, tem interesses. Com estas considerações, pode-se dizer que o Estado de direito, fundado no respeito a uma constituição, não define o pior dos sistemas. A democracia pode ser a organização mais eficaz a fim de lutar contra a violência. A relação com o Estado pode ser pensada como participação dessa luta.

Esta seria a luta por um Estado democrático!⁶⁸

É preciso saber que a luta é árdua e longa, o que não pode e não deve ser motivo de imobilização, mas apenas ser entendido como mais uma variável a ser levada a se considerar no momento de se efetivarem as escolhas dos caminhos possíveis para o desenvolvimento dessa ação, que será diferente em cada espaço e tempo real, nos quais irá se desenvolver.

A questão não é a do Estado ser grande ou pequeno, mas legítimo, democrático e de serviço público, que tenha como norte a socialização do poder e da política como formas gerais de emancipação humana.

⁶⁸ Democrática é a sociedade e a escola que instaura um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana. E, como nos mostra Gramsci, “se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas”. (GRAMSCI, 1986, p.139).

SADER (1999), sintetiza os objetivos centrais de um Estado democrático, como sendo:

- a) Estender e garantir os direitos básicos de cidadania.
- b) Articular, em escala mundial, o processo de socialização do poder.
- c) Fazer a regulação do mercado.

Algo especialmente importante numa época como esta que estamos vivendo é o repensar da relação do Estado com os mercados.

Especialmente para os brasileiros, que passaram os últimos 10 anos, ou mais, vendo o Estado ser demolido, urge o enfrentamento do tema da reconstrução deste Estado, destruído pelo cuidado ideológico do neoliberalismo.

Na dimensão civilizadora, emancipatória que se busca, falar do Estado, significa falar das classes e da luta entre elas, da economia, do social e das políticas sociais. “[...] que supere visões de Estado nas suas diferentes modalidades e expressões históricas. Trata-se da criação de mecanismos de desprivatização que colocam o aparelho estatal a serviço de interesses de cidadania.” (AZEVEDO, 2000, p.31).

2.5 A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA ⁶⁹ SOCIAL: UMA PROBLEMÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E DE MERCADO.

“Se as coisas são inatingíveis, ora! Isso não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das estrelas!”

MARIO QUINTANA

“Desta forma devemos advertir que a democracia não sintetiza nosso ideal, embora seja o melhor que temos. A democracia não é o comunismo, tampouco o socialismo. Trata-se de um mecanismo para a tomada de decisões fundamentais. Verdadeiramente, precisamos de uma ampliação dos mecanismos de controle e planejamento democrático, embora isto não seja suficiente para substituir os sistemas de decisão próprios do mercado em que cada consumidor individual pode tomar decisões.” (THERBORN, 1999, p.179).

Esta articulação, fez parte de um diálogo que ocorreu entre Robin Blackburn, Atilio Bóron, Michael Lowy, Emir Sader e Göran Therborn, colocando em pauta uma discussão fundamental do nosso tempo – *Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal*.

A discussão desta tendência, em nosso objeto de pesquisa, é fundamental porque a escola é extremamente dependente da sociedade e, em conseqüência, qualquer progresso na pedagogia passa por um progresso na sociedade.

Escola e produção são inseparáveis, não numa perspectiva técnico-profissional, mas na perspectiva de um novo humanismo. “A escola como possibilidade de formação humana não só para a resistência, mas principalmente para a destruição de estruturas causadoras da exclusão e, conseqüentemente, para a construção de outras relações sociais, em que a produção e seus resultados estejam a serviço da vida com dignidade e com a qualidade para todos, segundo suas diferenças, suas necessidades e seu trabalho.” (KÜENZER, 2000, p.01).

⁶⁹ “[...] discutir sobre a democracia sem considerar a economia na qual esta democracia deve funcionar – dizia Adam Przeworski - é uma operação digna de uma avestruz.” Em termos reais e concretos, os capitalismo democráticos, mesmo os mais desenvolvidos, apenas se enchem de alguns destes requisitos: seus déficits institucionais são bem conhecidos; suas tendências para uma crescente desigualdade e exclusão social são evidentes e o desfrute efetivo dos direitos e das liberdades se distribui de maneira sumamente desigual entre os diferentes setores da população. (O’DONNELL, apud BÓRON, 2000, p. 70).

Na realidade, o professor é um elemento importante nessa luta; quando ele toma posição pela luta política contribui para a emancipação e para o combate de uma desmistificação imposta.

Mas, para ele se colocar como um líder que acredita e tem esperança no ser humano, na sua capacidade de transformar-se há a exigência de uma materialidade objetiva e subjetiva que perpassa pelo desenvolvimento de um projeto, que, nas palavras de NOSELLA (1993, p.79), significa um “projeto de política industrial, moderno, original”.

A escola é uma instituição possível, pois a cultura progressista cria continuidade entre os objetivos das massas e as realizações essenciais. (SNYDERS,1977,1988).

A autêntica pluralidade pressupõe a democratização e igualdade das condições. “A escola pública, unitária, numa perspectiva de formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo.” (FRIGOTTO,1996 , p.105).

Os critérios fundamentais, de uma concepção integral e substantiva de democracia, são capazes de recuperar o valor desta, mas sem legitimar o capitalismo.

A estrutura socioeconômica sobre a qual o poder se sustenta é inseparável da forma de organização do poder social no espaço público.

Portanto, desvendar o vínculo (que se diga é indissolúvel), entre as formas políticas democráticas e o modo de produção capitalista possibilita identificar a natureza da classe burguesa. Seria ingênuo deslumbrá-la apenas como uma conquista obtida contra a vontade da burguesia.

Isso, segundo o professor Márcio Naves, seria insustentável teoricamente e profundamente nocivo do ponto de vista político.

Em suas próprias palavras:

Isso implica, necessariamente, que a crítica da democracia seja o elemento dominante da luta ideológica, pois, sem a demonstração da natureza de classe burguesa da democracia, as massas estarão sujeitas a ser dominadas pelas representações mistificadoras da ideologia jurídica, e envolvidas pelas práticas políticas burguesas, A democracia então, do ponto de vista da classe operária, só pode ter um sentido tático. Isso significa que a democracia interessa aos trabalhadores na medida em que ela possa

favorecer a luta de classe proletária, mas sem envolvê-los, ao mesmo tempo, no jogo político burguês, e sem subordiná-los à ideologia jurídica. (NAVES,1997, p.64).

É claro que esta perspectiva, na sua própria contraditoriedade, coloca a democracia em determinadas conjunturas como um favorecedor da luta popular. Mostrando que ela não é indiferente para as massas, desde que estas consigam manter independência organizativa e ideológica. “[...] sempre distinguimos o núcleo social da forma política da democracia burguesa. Sempre revelamos o núcleo duro de desigualdade social e a falta de liberdade que se oculta sob a doce envoltura da igualdade e das liberdades formais. Mas não para rejeitar estas últimas e sim para estimular a classe trabalhadora a não se conformar com a envoltura mas a conquistar o poder político: a criar uma democracia socialista para suceder a democracia burguesa, não para eliminar a democracia.” (LUXEMBURGO, apud BÓRON, 1999,p.68).

É por intermédio da democratização do conjunto das relações sociais e das práticas sociais desenvolvidas nas instituições da sociedade – o que requer uma prática política diversificada, cotidiana e consciente, que podemos contribuir para a construção da democracia social, ou seja, de uma democracia que ultrapasse a esfera do Estado e se instale na vida social cotidiana.

A construção de uma sociedade democrática implica no desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola.

A democracia como valor constitutivo da ética pública implica em uma significação, que se assenta numa noção ampliada de cidadania, a que não se pode renunciar.

Neste sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. (GENTILLI,1994, p.36).

Nesta análise de Pablo Gentili, é possível tirar a lição de que a consciência de classe funda-se na ação das massas contra a ordem estabelecida. Assim posto, fica claro que a

democracia tem como fundamento a ação livre das massas e por isso há um elo entre democracia, revolução e socialismo.

Essa idéia de ação autônoma das massas nos remete à noção de democracia em Rosa Luxemburgo. Para ela, liberdade⁷⁰ e democracia mantêm relação intrínseca com o conceito de massas.

Apesar de não ser defensora da democracia como valor universal, ela coloca questões fundamentais a serem consideradas na atualidade.

Rosa Luxemburgo [...] insistindo veemente na necessidade de distinguir entre ‘o áspero núcleo de desigualdade e de servidão sociais escondido sob o doce invólucro da igualdade e da liberdade formais’, por outro lado também não rejeita a democracia formal – ela pretende tão somente que os trabalhadores no poder lhe dêem “um conteúdo social novo”, o que implicaria na efetiva igualdade de todos os homens. Tentando sintetizar o seu ideal de socialismo democrático, pode-se dizer o seguinte: Para Rosa, só em épocas de ruptura histórica a democracia se instaura verdadeiramente: quando amplas massas, anteriormente vítimas de um destino incontrolado, passam a se autodeterminarem no plano político, econômico e cultural, conquistando direitos antes negados, é que uma alternativa à sociedade capitalista começa a esboçar-se. Preservar este “espaço público proletário”, formado no bojo da revolução, é para ela *conditio sine qua non* da difícil construção do socialismo. Se a democracia for suprimida, existirá apenas uma vida política aparente em que a burocracia subsiste como o único elemento ativo. (LOUREIRO,1997, p.56).

Participação permanente é aprendizado vivencial, intelectual, é inserção na sociedade política, é ocupação de espaços de questionamento e deliberação. É tomada coletiva de decisões.

A democracia precisa forjar espaços socializados para gerar no interior do velho, o novo. Além da socialização dos meios de produção, são fundamentais, também, os meios de governar e os bens culturais. “[...] a ‘democratização’ se expande no discurso e na ideologia dos regimes democráticos, mas a cidadania é negada pelas políticas econômicas neoliberais que torna impossível o exercício dos direitos cidadãos. Quem não tem casa, nem comida, nem trabalho não pode exercer os direitos que, em princípio, a democracia concebe a todos por igual.” (BÓRON,1995, p.188).

⁷⁰ Segundo Loureiro, para Luxemburgo: “só com liberdades públicas poderia o ‘povo’ formar-se politicamente, adquirindo autonomia intelectual e moral, pré-requisito imprescindível para a “prática do socialismo que exige uma transformação completa no espírito das massas, degradadas por séculos de dominação da classe burguesa”.

Nesse espaço de contradição é fundamental pensar a democracia como uma utopia possível. O estabelecimento de princípios fundamentais da democracia deve nos servir para o desenvolvimento da ação política e pedagógica cotidiana.

As palavras de Atilio Borón, nos fazem lembrar que sem democratizar pão e beleza nenhum sistema justo será capaz de prosperar.

É muito improvável a sobrevivência da democracia numa sociedade dividida pela injustiça e vulnerabilidade demagógica. Referindo-se a isso, dois grandes educadores brasileiros – Paulo Freire e Dermeval Saviani - nos fazem ponderar:

As expressões e desejos de democracia buscam uma democracia que apenas se restrinja a garantir as liberdades individuais. Ou seja, e segundo estou pensando, a democracia que se imagina, por esta via, é uma democracia desvinculada de sua natureza coletiva. Desvinculada de sua capacidade de criação cultural de direitos. [...] A direita, hoje, fala muito e propõe muito esta concepção de liberdade. Ela propõe que o Ser humano deve ser livre para individuar-se, quanto mais plenamente melhor. Tudo bem, tudo bem se supomos que o ser humano se desenvolve apenas como indivíduo; ele, então, que se cuide. Pois quem cuida do social é a livre iniciativa. E quem rege a “livre” iniciativa é a lei da oferta e da procura. (SAVIANI e FREIRE, 1998, p.55).

A concepção de educação que está compatível com isto, está em nossas políticas de formação de professores, nas políticas culturais e tantas outras; é aquela que educa para defender-se da vida e não para ser capaz de lidar com o tempo – contra esta valorização coisificada do mercado.

As questões trabalhadas aqui nos remetem, fundamentalmente, para a compreensão de que a luta por educação e a luta para democratizar a vida econômica estão inseparavelmente ligadas.

É a idéia de que o educativo não se restringe ao escolar, abrange as relações mais amplas do homem com o meio físico, ecológico, cultural, econômico [...] todos sociais, que devem permitir o desenvolvimento dos aspectos morais, cognitivos e estéticos, contemplando, portanto, a função integrativa, igualitária e desenvolvimentista da educação.⁷¹

Esta é uma educação baseada na visão de que a liberdade humana abarca a compreensão da necessidade de sua transformação. A educação ou, mais amplamente, a

A ação livre das massas é, por um lado, pré-condição da democracia socialista – o oposto da dominação.” (LOUREIRO, 1997, p.52).

⁷¹ Ver a respeito em SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

formação humana ou mesmo os processos de qualificação específica, para fazer face às tarefas econômicas, numa perspectiva socialista, democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas, porque “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção”. (HOBSBAUWM, apud FRIGOTTO,1994, p.68)

Segundo este mesmo autor (1992) há a necessidade, então, de um movimento duplo a se efetivar, o qual seria:

- a) A desmistificação da ideologia, valores e políticas dominantes.
- b) A afirmação das concepções democráticas no campo educacional e nos múltiplos espaços dos movimentos sociais.

Pensar a formação de professores é neste quadro teórico, entendê-la como prática histórica, cultural, de constituição do humano. É permitir, aos professores, construir sua contemporaneidade na própria humanidade histórico-social.

As instituições que formam estes profissionais foram criadas pelo homem, portanto, constituem-se como realidade dialética – podem ser transformadas para poder transformar!

Todavia o direito à educação é, numa democracia substantiva, muito mais do que o direito social à escola. Direito à educação significa, também, possibilidades reais de formação permanente, questão que não se limita apenas à vida “profissional”. Significa ruptura do monopólio do conhecimento e da informação, ferramentas sempre poderosas de dominação e discriminação nas mãos das elites. O direito à educação se conquista mediante a socialização radical dos âmbitos, produtores e geradores do saber socialmente significativo. (AZEVEDO; GENTILI; KRUG,2000, p.09).

Nesse sentido, o conhecimento tem materialidade, envolvimento concreto e relação direta com a sociedade. Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, relação que se estabelece pela atividade humana prática. A auto-reflexão permite dar-se conta da duplicidade da teoria e da prática.

A alienação, que é um conceito chave na obra de Marx, explicita a forma como o homem perde a compreensão da adequação humana de suas possibilidades, ou seja, o homem que perde a capacidade de se reconhecer como aquele que é o responsável pela criação dos bens materiais e culturais do mundo em que se encontra estabelecido.

A história depende da unidade em que lugar e objeto se cruzam e permanecem, em última instância, indiscerníveis. Na verdade eles só vêm a ser nesse cruzamento.

Trata-se, portanto, de apreender a formação de professores não no seu isolamento idealista, nem na absolutização do individual, mas no concreto das relações sociais, nas quais, infelizmente, o homem se encontra tão alienado que nem o seu gozo, e seu consumo são propriamente seus.

Aqui, também, se dá a compreensão do cotidiano como espaço de experiências e como uma construção histórica. Autores como Lukács, Agnes Heller, Thompson, entre outros, fundamentam essa discussão, na qual a consciência histórica torna-se exigência fundamental do processo dialético de aproximação do real.

Exige-se uma concepção de conhecimento que seja ao mesmo tempo expressão do mundo material e agente criativo, transformador.

2.6 ESPAÇO PÚBLICO: DIREITOS INCORPORADOS À CULTURA CIVIL DE UMA SOCIEDADE

“Um refúgio? Uma barriga? Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento? Temos um esplêndido passado pela frente? Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um porto de partida.”

EDUARDO GALEANO

Debruçada sobre os depoimentos dos professores e sobre ponderações narradas nos questionários, foi possível destacar esta discussão como sendo fundamental para o entendimento das questões propostas.

Entendendo-se o espaço público como sinônimo de direito conquistado, como dimensão concomitante à de cidadania, evidenciou-se que na representação docente, ele oscila entre conformação e resistência.

Dos professores que participaram da pesquisa, 67%, dizem ter acesso às diversas linguagens da arte, em espaços públicos. Infelizmente, quando se pede para explicitar, apontam os *shoppings centers*, as igrejas, estádios esportivos e teatros (que se sabe, na sua maioria, sobrevivem pela iniciativa privada), como sendo os lugares dinamizados pelo Estado.⁷²

O dado mais perverso, neste plano, é o processo de naturalização da exclusão, das diversas formas de violência que geram o atrofamento da esperança e da resistência organizada. “[...] o processo de desenvolvimento das forças produtivas, promovidos pela divisão do trabalho e pela expansão do capital, traz em si uma contradição: por um lado, cria as condições materiais para o pleno desenvolvimento do sujeito e da sua atividade e, por outro determina a sua alienação em relação aos produtos e meios de produção.” (MARX, 1971, p.716).

Evidencia-se a urgência da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiências e luta.

⁷² Segundo Marilena Chauí, trata-se do apelo à intimidade, à personalidade, à vida privada como suporte e garantia da ordem pública. Em outras palavras, os códigos da vida pública passam a ser determinados e definidos pelos códigos da vida privada, abolindo-se a diferença entre espaço público e o espaço privado CHAUI, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.

Para que esta análise ganhe legitimidade, prescinde de um enfoque do programa de políticas neoliberais, que se configuram como estratégias culturais que orientam e tentam reverter a base de consenso e legitimidade acerca da consideração do espaço público, como um cenário que traz à arena negociações e lutas por direitos individuais e coletivos. GENTILLI (1994).

O espaço público compreende e excede o Estado porque enquanto realidade historicamente situada, que contempla a dimensão social, cultural, estética, valorativa, etc. – é o espaço onde as pessoas produzem seu conhecimento.

A modernização excludente tenta apagar da memória coletiva os processos que foram construções, como cidadania, bem comum, direitos sociais, espaço público. Nesse processo, tem conseguido grandes resultados, um deles, expresso nas respostas dos questionários, é a confusão e a indistinção do que seja público ou privado.

Evidentemente, é preciso retomar esses conceitos, que ainda são instrumentos fundamentais para alternativas políticas viáveis.

Bóron, levanta alguns questionamentos importantes para desvelar essas relações. No tecer das suas idéias, elucida a fundamentalidade dos espaços públicos.

Devemos ceder este âmbito fundamental à classe dominante? Devemos deixar que o mercado fixe os limites e as dimensões do espaço público, o único efetivamente passível de ser governado democraticamente? Para a burguesia o importante é diminuir os espaços públicos o quanto antes e o mais possível: privatizar escolas, hospitais, centros de recreação, a rua, as praças, a praia, as florestas, as ondas radiais e televisivas, os esportes, os lazeres; em uma palavra, fazer com que o mercado devore todas as formas de sociabilidade que só podem existir em espaços públicos vigorosos e estruturados. A defesa do espaço público, em consequência, é tão importante para os socialistas como a defesa do trabalhador e das classes despossuídas. (BÓRON, 1995, p. 193).

É a consciência ⁷³ desses limites que permite direcionar a luta para as reivindicações que importa sejam conquistadas, sem se perder em crenças de um milagre democrático.

A reestruturação neoliberal contribui para a precarização desses espaços na mesma medida em que atinge a formação dos professores (é importante lembrar que estes, na sua

⁷³ No significado que foi atribuído por GRAMSCI (1986) o conceito de consciência, parte de sua apreensão como uma luta de hegemonias políticas que vai do campo da ética ao da política, até atingir uma concepção de mundo mais política e crítica.

maioria, estão vinculados à iniciativa privada), o que significa menos dinheiro para viagens, teatros, cinemas, leituras, etc. Torna-se necessário, então, que compreendam sua inserção nas relações sociais mais amplas para uma apreensão das contradições entre os esquemas explicativos individuais e a construção dos espaços coletivos para a ação.

As condições atuais da vida estão fortemente marcadas por individualismo, automação, consumismo e competição que contribuem para dificultar a necessária visualização do espaço coletivo como instituinte de novas formas de resistência e de encontro com o humano. “Deixando ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades, injustiças e termina por ver, em sua maior parte, um espaço sem cidadão.” (SANTOS, apud CARVALHO, 2000, p.337).

Elos foram aqui identificados, entre os quais, a ação dos professores se revela decisiva na emergência de novos modos de formação, que estejam de encontro às representações sociais dominantes, que as fazem parecer agentes inclinados a defender o estado existente.

Ou seja, a eficácia dos movimentos de resistência depende de institucionalização dos direitos reivindicados e conquistados por movimentos que promovam espaços públicos, cheio de gente, na mesma medida em que a cidadania lhes seja densa.

Diferenciar a pertença, a existência de espaços públicos que emergem e a maneira como modificam o espaço de cidadania, continuar a conceber os processos culturais como cumulativos e não meramente operativos é um grande desafio.

Atualmente, diante das mudanças que atingem todas as esferas da atividade humana, pensar essa formação de espaço social, implica pensá-lo numa nova materialidade, excludente e associada ao neoliberalismo, determinantes que dialeticamente se tensionam na construção da realidade histórico-social.

As contradições entre os modelos explicativos individuais e a construção dos espaços coletivos parecem não ter sido desvelados. As condições atuais de existência da sociedade, fortemente marcada pela mercantilização e pelo individualismo, dificultam a visualização da necessidade do resgate dos espaços coletivos, públicos e instituintes de novas formas de sociabilidade, como um espaço de resistência.

E por isto, não reconhece que as diferenças de linguagem e de cultura são socialmente produzidas, cada vez mais afastam a maioria da população mundial dos benefícios e do conhecimento disponibilizados pelas novas tecnologias, e não podem ser resolvidas pela escola. As contradições apontadas, contudo, mostram o caminho para uma possível estratégia político-pedagógica, que, sem romantismo, possa minimizar os efeitos de precarização cultural derivados da origem de classe, investindo na construção dos níveis de autonomia consentidos pelo capitalismo, que de algum modo, precisa de “identidades consumidoras” e ao mesmo tempo, disciplinadas, para controlar a barbarização, resultado inevitável da reprodução dos “sobrantes”. (KÜENZER,2000, p.150).

Quando se reflete sobre este posicionamento de Küenzer, assentado sob os dados que se obteve na pesquisa, é possível entender que a falta de acesso ao que é socialmente produzido, acarreta a perda da memória, do ativamento da face ética. É pela perda da memória do sentido de razão que se possibilita um novo tipo de barbárie: o alijamento da contemporaneidade humana.

Dos professores envolvidos, 70,1% possuem graduação, no entanto, o acesso às formas de expressão artísticas (música clássica,erudita, popular, escultura, dança, cinema, teatro, crônica, poesia, romance, arquitetura, pintura e fotografia),⁷⁴ apenas como fruição estética, no seu cotidiano, é bastante restrito.

Com relação à música clássica e erudita, 30,5% disseram ter acesso a ela menos de uma vez por bimestre e 25,1% responderam nunca terem tido acesso à escultura, por exemplo.

O cinema, uma das expressões mais difundidas, é freqüentado mais de uma vez por bimestre por 34,8% dos professores, no entanto, 20,9% têm acesso a ele menos de uma vez por bimestre e 7,2% nunca o freqüentam.

Dados semelhantes obtiveram-se com as outras formas citadas acima. Nessa perspectiva, é possível aceitar a coexistência da riqueza e da miséria, justificando, de forma mistificada, o acesso desigual aos bens culturais produzidos socialmente. A atividade artística, parte deste processo, é legitimada pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução de modelos estéticos consagrados. É a idéia de que o acesso à arte obedece a leis baseadas no talento inato, portanto só acessível a alguns.

⁷⁴ A escolha destas formas de expressão deram-se em decorrência do entendimento de que são bases para outras linguagens, inclusive da multimídia. Na atualidade, são ferramentas básicas para poder ser prático. Estão ligadas a fatores estratégicos da nova qualidade do trabalho vivo, estão relacionadas à comunicação, *marketing*, *design* e inovação técnica, presentes no modelo produtivo da acumulação flexível. São as responsáveis por grande parte da produção do universo simbólico da modernidade.

Isso reforça a importância do reativamento de espaços públicos de acesso à cultura, configurando-se por um lado, como um projeto de memória e de denúncia e, por outro, de comunicação e cumplicidade, capaz de se articular a um objetivo principal – um projeto educativo emancipatório que recupera a capacidade de indignação e ao mesmo tempo de valores, atitudes, conhecimentos condizentes com a contemporaneidade do homem.

O profissional da educação não pode deixar de envolver-se nessa questão. Sua atividade profissional envolve aspectos econômicos, políticos e sociais, e tem uma dimensão ética, cuja legitimidade está ligada a esses fins.

A ação educativa de um professor e da escola, estão sempre envolvida em processos de transformação (mundo material, social e autotransformação), cujo objetivo último é a supressão de suas carências, quaisquer que sejam.

De acordo com Lukács, do ponto de vista do idealismo ético, nenhuma instituição (da propriedade à nação e ao Estado) pode ter um valor próprio, mas somente na medida em que ela serve à transformação ética do homem.

Na experiência fundamental da modernidade, a experiência estética, fundindo-se com a história, é capaz de um ativamento da dimensão ética. “[...] para não cair na armadilha do idealismo conservador, é sempre bom lembrar, que a crise ético-política não se resolve em si, mas em articulação orgânica com o campo da produção material, ou seja, no âmbito do econômico.” (KÜENZER, 2000, p.08).

Segundo SENNETT (1999) a moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho em equipe, celebrando a sensibilidade aos outros, exigindo aptidões como a de ser bom ouvinte, cooperativo, enfatizando a adaptabilidade às circunstâncias; é a ética que serve a uma economia política flexível. É a prática de grupo da superficialidade degradante. Ou seja, implica numa crítica profunda à forma vigente das forças produtivas existentes, agora apreendidas como sociais.

Diante da crise ética que envolve o País e o mundo, não se pode permanecer passivo frente a um quadro que deteriora a economia e as relações com o mundo.

Com essa visão social individualista, abre-se o espaço para uma ética na qual cada um se fecha em seu pequeno universo, só se interessa por aquilo que lhe diz respeito. Os indivíduos delimitam a intimidade como o único espaço em que podem viver tranquilamente, protegendo-se, mas também, isolando-se.

Foi intenção, observar nos dados obtidos, se o acesso a diferentes formas de linguagens implicava em um ativamento da dimensão ética, voltada diretamente para a participação em movimentos sociais.

Dos 164 professores que responderam a esta questão, 57,9% participam de movimentos. Mesmo os que não o fazem, escreveram, justificando-se, e, enaltecendo a importância de ações coletivas.

O que chamou⁷⁵ a atenção foi que a maioria das ações desenvolvidas relaciona-se a atividades assistenciais. Por exemplo: casas de abrigo, meninos de rua, agente pastoral, trabalhos em igrejas, campanhas beneficentes e pastoral carcerária, entre outros. Isso foi na fala de uma professora: “Todo cidadão tem responsabilidades sociais. Cada um deve fazer a sua parte, para que o todo se construa de maneira sólida”

Esta fala permite considerar que a ambigüidade de todas as relações meios/fins, no reino da ética, revela-se no fato de que tais relações não podem, em princípio, eliminar os meios injustos e tendem, assim, a reforçar o permanente domínio da injustiça.

O problema é que os movimentos sociais, sindicais e populares não podem ser confundidos apenas com movimentos assistenciais. Enquanto movimentos sociais, são a expressão mais digna da luta pela construção de direitos sociais, melhores salários, moradia, saúde, educação, liberdade de expressão e uma vida mais digna, portanto de cidadania.

Cabe lembrar que as contradições das consciências, expressa nesta fala, pode influir sobre a conduta moral⁷⁶ e a vontade. Segundo GRAMSCI (1986,p.21), “[...] atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política.”

⁷⁵ Este tipo de ação é pouco, diante da pobreza da maioria, distribui farelos e passa totalmente distante das relações de mercado. Torna-se o remédio para todos os males quando se confunde com a própria política social, perdendo de vista os objetivos maiores da emancipação, equalização de oportunidades e redistribuição de renda. Mesmo sendo direito democrático, a assistência, frente à cidadania, ativa mais distância do que aproxima. Um dos objetivos da emancipação é livrar-se da dependência, em nome de um sujeito histórico que é organizadamente competente.

⁷⁶ “[...] as motivações da humanidade são sempre imanentes, mas os homens não têm consciência disso (ou, pelo menos, não têm plenamente). A consciência da liberdade, para a humanidade e para os indivíduos, desenvolve-se na medida em que os homens compreendem semelhante imanência, a alternativa e o poder que nascem dela. É aqui que podemos discernir os contornos gerais da ética de Marx. A moral é sempre imanente, porém a humanidade-enquanto humanidade livre-só pode se levar à autoconsciência à base da imanência moral, o que

Quer dizer, todo movimento social importante, deve enfrentar os problemas éticos. Se exige uma militância constante, não pode deixar de assumir uma atitude determinada. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo.

O sociólogo Mark GRANOVETTER, citado por SENNETT (1999,p.25), diz que: “As redes institucionais modernas se caracterizam pela ‘força de laços fracos’, com o que quer dizer, em parte, que as formas passageiras de associação são mais úteis às pessoas que as ligações de longo prazo e, em parte, que fortes laços sociais, como a lealdade, deixaram de ser atraentes”.

Nesse caso, o conhecimento e o poder estão intimamente ligados aos espaços públicos e, portanto, à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoamento da democracia qualitativa para todas as pessoas, são a materialidade da compreensão desta, como condição para lutar-se por ela. A ética marxista é uma práxis, não pode existir sem uma realização prática, sem se realizar na prática de algum modo. Mesmo elaborada com base nos princípios teóricos de Marx, uma ética que se limite a contrapor-se passivamente ao atual mundo manipulado não passará de uma nova expressão, contemporânea, da “consciência infeliz” do movimento que se humaniza a si mesmo e humaniza a humanidade [...] ela depende do desenvolvimento do movimento que a adote como moral.”(HELLER,1970, p.121).

A formação ética,⁷⁷ que se materializa em espaços públicos, torna-se então um requisito central da formação cidadã: traz na essência o que desejamos e lutamos!

Trabalhando o princípio educativo em Gramsci, MANACORDA (1990) aponta que na rígida moral gramsciana, o desenvolvimento urbano industrial e a nova ética caminham juntos, a coletividade passa a ser entendida, então, como produto de uma elaboração da vontade e do pensamento coletivos, nos quais a política é concebida como um processo que desemboca na moral.

significa a tomada de consciência de caráter terreno da vida e da contínua auto-criação humana.” (HELLER,1985, p.118).

⁷⁷ Formação ética “é o processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva que permite a análise, o questionamento, a compreensão e o reconhecimento da moralidade como um produto social e histórico. Em outras palavras, é a formação da consciência crítica que permite pensar autonomamente os fatos morais.” (GENTILLI,2000, p.154).

Tem-se presente aqui, quando se discute o espaço público como direitos incorporados à cultura civil de uma sociedade, que a ação não envolve só o saber fazer, mas à medida que se age, direcionado por motivos desejados e que se relacionam com sistemas de valores coletivos, também se apela a um tipo de saber de caráter ético.

Na totalidade, o desenvolvimento cultural que emerge destes espaços, revela crescimento em todas as dimensões do social, exigindo ação e solicitação, exigências da classe trabalhadora.

A elevada cultura dos trabalhadores, o seu trabalho e a sua atividade social está relacionada com a melhoria das condições de vida e a tomada de partido em assuntos políticos; este desenvolvimento é impossível sem uma constante democracia. Aqui, entende-se por homem culto, aquele que é capaz de fazer o que todos os outros fazem. (MARX, 1974).

O desenvolvimento dos diferentes aspectos da vida material precisa estar combinado com o constante desenvolvimento, em massa, das formas sociais e culturais de serviço, permitindo um enriquecimento da cultura e de todos os modos de vida das pessoas.

Daniel SUÁREZ, nos alerta sobre a importância que se deve dar, na atualidade, para estas zonas, que ele chama de domínios culturais, principalmente quando se efetiva uma crítica ao princípio educativo da nova direita. Segundo ele:

Como momento estratégico da política cultural neoliberal - pode ser resumido no que denomino princípio educativo da nova direita. Este conglomerado mais ou menos orgânico de categorias, noções e valores, institui uma série inédita de relações, regras e procedimentos razoáveis e legítimos para a formação de novos sujeitos sociais, políticos e, evidentemente, pedagógicos. Dispõe, além disso, de novos meios e dispositivos culturais pelos quais pode reconstruir (e também destruir) os recursos e materiais simbólicos a partir dos quais esses sujeitos tendem a se conformar como agentes individuais e coletivos capacitados e habilitados para representar-se, mover-se e avaliar sua posição e possibilidades no mundo. Por isto, a análise crítica de sua natureza e alcance, bem como dos processos ideológicos, culturais e pedagógicos que envolvem, não deve se restringir tão-somente às iniciativas destinadas a intervir com exclusividade sobre a educação institucionalizada. Exige lançar o olhar para outras zonas e domínios culturais e educacionais que, tradicionalmente, os educadores progressistas e de esquerda tenham minimizado em seus estudos, e que hoje adquirem uma relevância central para se compreender a dinâmica político-cultural da nova direita. (SUÁREZ, 1995, p. 257-258).

Esta análise é fundamental em um país como o nosso, onde os interesses políticos e financeiros determinam a produção e o acesso aos bens culturais.

Pontua-se aqui, a necessidade da própria cultura ser compreendida enquanto espaço de luta e de reivindicações populares.

Urge uma postura por parte dos partidos políticos e organizações que representem os interesses das classes populares, uma vez que política e cultura são instâncias que se determinam. Esta ação é fundamental – apesar de o processo de consolidação da indústria cultural ser uma constante em nossa realidade – por ser um processo de luta pela hegemonia. Com isso, não se está a preferir assistência à emancipação. Na verdade, os reais espaços públicos são emancipatórios.

A “assistência” a espaços culturais, públicos manteria intocado o sistema produtivo e passaria longe das relações de mercado, não se comprometendo com a necessária equalização de oportunidades. O atrelamento da população a sistemas dessa natureza estaria maquiando a marginalização social.

Em verdade, tomando o fazer político como uma atribuição humano-social cujo propósito é tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, trata-se de acreditar que a prática social aí envolvida supõe a posse de saberes que são produzidos historicamente e que também historicamente podem ser apropriados. Como tais saberes não envolvem apenas meras informações, mas o desenvolvimento livre de valores, crenças, posturas, comportamentos, hábitos, escolhas, etc. Faz-se necessário um processo educativo, que envolva a interação entre sujeitos livres, como o que pode (e deve) ser desenvolvido na escola. É preciso, pois, pôr a formação para a democracia sob exame, para que se possa refletir seriamente a respeito das potencialidades da escola nesse sentido. (PARO, 2000, p.5).

Paro nos alerta e permite afirmar que a formação dos professores, vista sob o duo educação e trabalho, precisa se comprometer, para contribuir na construção de propostas pedagógicas orgânicas aos interesses dos trabalhadores, o que abrange as amplas dimensões pedagógicas das relações sociais contemporâneas e do papel da educação para a cidadania. Isto não é abstrair-se do real, mas é compreender o pedagógico com as determinações das bases materiais capitalistas da atualidade.

A indiferença dos diversos setores da sociedade, a esta questão, não significa, necessariamente, o afastamento da luta. Mas, um comportamento de passividade política e indeterminação ideológica pode “levar água ao moinho da burguesia”. (KRAPIVÍNE 1984), pois quando as massas são pouco conscientes e indecisas nenhuma mudança, para melhor, é

possível. “No presente, a luta por dilatar a esfera pública⁷⁸, e todos os campos sociais, é uma luta concreta na dilatação das possibilidades, não suficientes mas necessárias, de um salto Qualitativo.” O socialismo, como nos lembra Hobsbawm, ainda continua no programa. Não se trata de um utopismo, mas de uma radical necessidade para que o humano encontre espaço efetivo de seu desenvolvimento pela eliminação de todas as formas de exclusão. (FRIGOTTO,1995, p.205).

A construção teórica de Frigotto, assim como GRAMSCI, apud MANACORDA (1990,p.261), reafirma que os serviços públicos intelectuais,além da escola, não podem ser deixados à iniciativa privada, mas em uma sociedade, devem ser assegurados pelo Estado e organizações locais.

O teatro, as bibliotecas, os museus dos gêneros mais variados, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos, etc. É importante fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura públicas e que são, efetivamente, assim consideradas em uma série de países, as quais não poderiam ser acessíveis ao grande público (e se crê que, por razões nacionais, elas devem ser acessíveis) sem uma intervenção estatal nas notas orgânicas sobre a escola, que “a inteira função da educação e formação das novas gerações, de privada torna-se pública” ele tinha em mente, junto com a escola, todos os “serviços públicos intelectuais”.

Entende-se que a formação dos professores tem que ser explicitada e aprimorada constantemente quando o que se quer é estreitar e fortalecer os vínculos da prática pedagógica com os interesses populares e não com as minorias privilegiadas, política, econômica e culturalmente.

Para tanto, necessária se faz a inserção na luta pelo espaço público como um organismo de socialização da cultura, no contexto mais amplo da luta pela socialização da economia e da política.

É no interior desta contradição (a socialização da cultura sob a hegemonia burguesa) que se efetiva a discussão da formação de professores, sua cidadania cultural e a necessária emergência de uma intelectualidade pública. Ela tem origem e desenvolvimento na base da sociedade burguesa, entre a privatização do capital e a socialização da força de trabalho.

⁷⁸ Para Habermas, em seu livro **O discurso filosófico da modernidade**, as esferas públicas podem ser entendidas como intersubjetividades de nível superior. Nelas podem articular-se autodefinições coletivas que

2.7 CIDADANIA CULTURAL: UMA RELAÇÃO ENTRE A COTIDIANIDADE DA VIDA INDIVIDUAL E A UNIVERSALIDADE DO GÊNERO HUMANO

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo!”

FERNANDO PESSOA

Vive-se num tempo de fascínio pela imagem que envolve a todos em um movimento que esvazia memórias e quebra o sentido das coisas que, de certa maneira, sugeriam estabilidade. A globalização dissolve a autonomia das instituições e dos sistemas comunicacionais nos quais as pessoas vivem.

A vida cotidiana se esconde trazendo a percepção de que o homem comum não tem capacidade de intervenção. As fronteiras de participação e de envolvimento, oriundas da formação de redes e da flexibilidade acabam por individualizar as relações sociais de produção, condicionando o desejo de participação e a capacidade de indignação. Provocam instabilidade estrutural do trabalho, do tempo e do espaço.

Do tempo que se percorre, emerge uma cultura de virtualidade real, advinda de um sistema de mídia presente em todos os lugares.

O professor vive no seu cotidiano de trabalho as contradições presentes nesse tempo de movimento e dispersão, infelizmente, não encontra espaço para esclarecer, gerando inquietações perante os desafios.

O discurso vigente é o de exclusão, encontrar alternativas para todos os que estão ficando definitivamente excluídos, parece ser inviável.

Como compreender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à

subsistência, ampliando assim, o tempo livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer às mínimas necessidades biológicas e a construção de um tempo torturado e de sofrimento do desemprego aberto. (FRIGOTTO, 1996, p.138).

Segundo Walter BENJAMIN, apud BENJAMIN e OSBORNE (1997), a eliminação da distância e da singularidade mediante a tecnologia prescinde de um constante retraçar de fronteiras que separam os seres humanos do mundo e entre si. Por isto, para ele, há a necessidade da política, limites e fronteiras que precisam ser traçados com base em deliberação, e não simplesmente oferecido pela tradição.

A tecnologia, ao vencer a distância criada pela tradição instaura um momento de crise, que pode ser para Benjamin, de “renovação da humanidade” ou de sua destruição. Isto pode ser enfrentado ritualmente (estetização da política) ou politicamente (politização da arte). Também para Benjamin a tecnologia possui o potencial de reconfigurar fundamentalmente o local da tradição, talvez até ocasionando sua destruição, e abrindo novos cenários e possibilidades para a reunião do passado, presente e futuro.

Parece fundamental entender-se por tecnologia, “[...] não só o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria, mas também os instrumentos mentais, o conhecimento filosófico.” (GRAMSCI, 1978, p 40). Para Marx, a tecnologia revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta sua vida, e assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais.

Daí, como afirma KOPNIN (1978), surge este grande problema social: orientar a revolução tecnológica em benefício ao desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir este movimento segundo os interesses do homem.

O Estado neoliberal tende a reduzir os espaços de participação democrática. O controle sobre o entretenimento, informação e, portanto, opiniões e imagens, que historicamente eram instrumentos que sustentavam o poder do Estado, tem, na atualidade, se aperfeiçoado através da mídia.

Isto significa que a cidadania cultural, social – como conquista da classe trabalhadora, é fundamental para a coesão social. É uma recusa da exclusão dos benefícios sociais que acaba por revelar as novas funções do Estado.

Neste contexto, as mudanças na sociedade estão vinculadas às novas tecnologias que trazem impactos a produção de bens e serviços, o próprio conjunto de relações sociais e diretamente a vida política. Pontua discussões sobre as formas de participação cidadã na contemporaneidade e no futuro.

As análises feitas por ENGELS e MARX (1976,p.208) no Manifesto do Partido Comunista (1848) são extremamente atuais. Segundo eles, “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção e por isso mesmo as relações de produção e todo o conjunto das relações sociais [...] o que distingue portanto, a época burguesa de todas as precedentes é o revolucionamento incessante da produção, o abalo contínuo de todas as situações sociais, a agitação e a incerteza perpétua”.

É claro que o maior domínio cultural e técnico permite conhecer o mundo e fortalecer a luta.

A categoria cidadania cultural encontra seu suporte teórico nos conceitos de *General Intellect*, de Marx,⁷⁹ do moderno Leonardo da Vinci, de Gramsci,⁸⁰ da Intelectualidade Pública, de Cocco⁸¹ e do artista engenheiro de Lazzaratto⁸². Estes dois últimos são uma atualização do *General Intellect*, em face do momento atual do capitalismo.

Segundo Marx, o desenvolvimento do capital fixo, da tecnologia, revela até que ponto o saber social geral se converte em força produtiva imediata, até que ponto as condições do processo da vida social estão sob os auspícios do *General Intellect* (intelecto coletivo) e remodeladas de acordo com ele ou seja, até que ponto as forças produtivas sociais são produzidas não só na forma de conhecimento, mas como órgãos imediatos da prática social.

Marx ressaltou que o homem deve ser visto historicamente; aquilo que ele faz de si depende da interação de suas forças com o ambiente e as instituições da sociedade. Ele é realmente ele mesmo, na medida em que é capaz de se reconhecer no universo que o cerca.

⁷⁹ Elementos para uma análise deste conceito de Marx, podem ser encontrados nos Elementos Fundamentais para a crítica de la economia política- borrador 1857-1858, v.2 p.230-240.

⁸⁰ O entendimento do moderno Leonardo da Vinci, de Gramsci, pode ser encontrado no livro de Paolo Nosella- *A escola de Gramsci* e em Manacorda, *O princípio educativo em Gramsci*. E, é, claro nos *Cadernos* de Gramsci. Ele desenvolve essa visão nos cadernos ao aprofundar a questão da unidade orgânica do reino da necessidade e o da liberdade.

⁸¹ Giuseppe Cocco trabalha o conceito de intelectualidade pública no seu livro **Trabalho e cidadania: produção de direitos na era da globalização**, mais elucidativamente no segundo capítulo, quando enfoca o pós fordismo e a nova qualidade do trabalho vivo.

Assim, o desenvolvimento intelectual da classe é uma conseqüência direta da situação econômica e esta é extremamente complexa, por evoluir nas contradições dos ciclos de crise e de prosperidade.

Pode-se dizer, então, que o gênero humano se constitui na objetividade das características humanas, historicamente formadas, fazendo com que a formação do indivíduo se configure em um processo de relacionamento com este gênero, ou seja, na apropriação das características humanas objetivadas e na objetivação individual, mas mediada pelo que foi apropriado.

O homem, ao produzir os meios para atender às suas necessidades de existência, humaniza a si próprio na medida em que a transformação objetiva que gerou requisita, dele mesmo, uma transformação subjetiva.

A objetividade do gênero humano possui, assim, uma objetividade social e histórica; não se reproduz simplesmente o modo de produção e de vida, como na base do capital, mas, criam-se relações, objetos e homens novos continuamente. “É na atividade ou na produção que o objeto se torna humano, pelo trabalho humano que molda a matéria segundo as suas necessidades e o seu objetivo, apesar de Marx poder dizer que o objeto se torna humano enquanto o homem se objetiva: não existe separação entre trabalho e prazer, o que implica que o trabalho não seja mais dividido [...] mas, reúna ciência, saber, esforço, poesia e prazer”. (DANGEVILLE, In: MARX E ENGELS, 1978, p.232).

Dentro desta visão de classe, o progresso de emancipação é essencialmente econômico e histórico, em que o espiritual, num primeiro momento, apenas o reflete e segue. No entanto, é preciso que o Ser humano se objetive teórica e praticamente, num processo simultâneo. Isto é necessário para criar um sentido humano que corresponda a toda a riqueza da essência do homem e da natureza, ou seja, nessa perspectiva, rompe-se com uma concepção proprietária do consumo sem produção simultânea.

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, pode-se expressar, em síntese, que para a reintegração da omnilateralidade do homem, exige-se a reunificação das estruturas da ciência com as da produção, remetendo a uma investigação, ainda necessária,

⁸² Maurizio Lazzarato trabalha este conceito em seu livro, **Lavoro immateriale: forme di vita e produzione di**

sobre a pessoa humana e sobre a perspectiva de seu desenvolvimento, definido por Marx, como omnilateral, que se realiza sobre a base da sua atividade vital.

Trata-se de uma relação qualitativamente diferente entre educação e trabalho, necessária à internalização de um novo tipo de contemporaneidade. A produção da cultura, dos bens simbólicos, da arte assume uma relação direta com o modelo de produção material. “Marx trabalha a questão da transformação social, mas ao considerar a base objetiva do desenvolvimento das contradições, ele não se atém aos seus efeitos espontâneos, pois percebe a importância do desenvolvimento da base subjetiva, capaz de acelerar, provocar e garantir as mudanças sociais”. (MACHADO,1989, p.98-99).

No sentido mais genérico, esta compreensão revela um entendimento de que o processo pelo qual os homens atribuem sentido às suas vidas se dá através das complexas formas históricas, políticas e culturais que eles incorporam, mas também produzem.

Essa exigência de democratização no acesso ao domínio das competências socialmente mais significativas tem, além de um fundamento ético, um evidente fundamento socio-político.

Esse acesso universal à compreensão de fenômenos complexos constitui a condição necessária para evitar a ruptura da coesão social e os terríveis cenários que estão potencialmente presentes nas tendências sociais da atualidade.

Partindo de uma mesma perspectiva de análise, Gramsci trabalha com o moderno Leonardo da Vinci, que para ele “é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade.” (NOSELLA,1992, p.94).

Trata-se de um ponto chave da reflexão de Gramsci, em que ele consegue ampliar a experiência individual ao âmbito das relações sociais e políticas entre os homens.

Quando enfoca o moderno Da Vinci não traz como fim educativo o salvamento do indivíduo singular mas, da formação da totalidade do indivíduo – o homem coletivo. Para ele, era inconcebível pensar a formação fora da relação geral entre cultura e profissão. “Está, marxianamente, consciente da relação trabalho-humanismo, tal como ela,

limitadamente, se configurou na história, e da forma como vem sendo destruída pelo industrialismo”.⁸³ (MANACORDA,1990, p.168).

Na concepção de vida mais geral, Gramsci acreditava que o ser humano deveria educar-se científica e culturalmente até os níveis mais modernos e sofisticados, mas, sem perder a ligação com a sua base popular. Ela seria fonte de inspiração e solidariedade de todo homem culto, é o que não permitiria a formação de um técnico abstrato e de um intelectual não orgânico.

O homem liberto em todos os sentidos não será simplesmente erudito (ou cultivado) em todas as ciências, letras e artes, como espírito enciclopédico, esse ideal seco e abstrato do racionalismo que o próprio Hegel rejeitava (sendo, segundo expressão de Marx, “herético” para a concepção burguesa) quando declarava baseando-se nas altas figuras do passado medieval, num Leonardo da Vinci, por exemplo: “Por homens cultos, deve-se em primeiro lugar entender-se os que podem fazer o que fazem todos os outros”. (DANGEVILLE, In: MARX E ENGELS,1976, p.30).

Na **Concepção dialética da história**, Gramsci esclarece esse posicionamento falando da importância de se trabalhar na criação de elites intelectuais de um novo tipo – surgidas da massa e que, em contato com ela, tornam-se sua sustentação.

Assim, as transformações do mundo exterior e das relações gerais perpassam pelo fortalecimento e desenvolvimento pessoal, que é necessariamente coletivo. Segundo ele, “[...] se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações.” (GRAMSCI,1978, p.40).

Neste contexto, o moderno Da Vinci pode ser entendido como expressão de uma filosofia da práxis, que só pode “se apresentar, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”. (GRAMSCI,1978,p.18). Ainda, esta questão complexa, na sua

⁸³ No caderno 22, Gramsci esclarece este posicionamento dizendo: “é claro que eles não se preocupam com a humanidade e a espiritualidade do trabalhador, que são imediatamente esmagadas. Esta humanidade e esta espiritualidade só podem existir no mundo da produção e do trabalho, na criação produtiva . A personalidade do

essência, pode desvelar o resgate da dimensão “desinteressada” da cultura humanista tradicional⁸⁴ que Gramsci firmou na civilização moderna, expressa pelo trabalho industrial.

Pensando a qualificação humana⁸⁵ na contemporaneidade, Cocco traz o conceito de intelectualidade pública.

Tempo de vida e tempo de trabalho do trabalhador imaterial constituem uma única e mesma realidade cuja dimensão social é aquela que Marx chama de *General Intellect* e que nós chamamos de intelectualidade pública [...] a transformação das forças de trabalho em general Intellect acontece pela emergência de uma intelectualidade geral...ou seja, a partir do momento em que o fundamento principal da produção não é nem o trabalho imediato nem o tempo de trabalho, “é a apropriação de sua força produtiva geral que vira fundamento da produção e da riqueza [...] “é unicamente no trabalho imaterial, figura historicamente determinada do *General Intellect* (saber social, saber como bem público) que é impossível separar o tempo de trabalho do tempo de reprodução”. (COCCO,2000,p.109-110).

A produção da cultura, dos bens simbólicos assume uma relação direta com o modelo de produção material. Deixam de se configurar como uma mera necessidade intelectual, mas passam a ser “material”, porque estão imbricados na concretização da essência humana, com as experiências efetivas de formação.

A intelectualidade pública de Cocco, configura-se nos processos formativos que constituem a base do movimento dialético, no qual o paradigma que lhe cabe é o processo do trabalho social.

trabalhador refletia-se toda no objeto criado quando era ainda bastante forte o laço entre arte e trabalho. Mas é exatamente contra este humanismo que luta o novo industrialismo”. GRAMSCI, apud NOSELLA (1989, p.40).

⁸⁴ “Para Gramsci, a crise está posta e toda tentativa de voltar e sentir saudades da velha escola humanista tradicional” de cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana [...] só produz sermões moralistas e gemidos retóricos” (C.12,p.1532). [...] A questão é complexa, mas Gramsci não está disposto a jogar fora a essência metodológica da escola humanista tradicional que é justamente o seu caráter de cultura formativa, “desinteressada”. Tampouco está disposto a desperdiçar o espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura.” (NOSELLA,1992 ,p.114).

⁸⁵ “A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades.” (FRIGOTTO,1995, p.31).

Portanto, só mudando de paradigma podemos abrir a questão da flexibilidade a um horizonte de alternativas e de lutas. A flexibilidade pode e deve, assim, ser apreendida como espaço e dinâmica de reorganização do comando, mas também como produto e eixo de avanços de lutas sociais. Por um lado, a flexibilidade é um produto das lutas, da fuga da fábrica, da potência livre das forças universalizadoras dos espaços públicos que perpassaram o fordismo e sua crise. Por outro lado, ela é recuperada na lógica do comando pelos mecanismos da fragmentação e das segregações, isto é, pela desuniversalização dos bens públicos que a classe produziu apesar e além do corporativismo fordista. (COCCO,2000, p.143).

Apoiando-se nas produções de Cocco e Lazzaratto, para explicar esta relação, pode-se dizer que o operário contemporâneo é sujeito e utilizador da máquina, o que significa que o regime de trabalho assalariado não o trata como máquina, mas acaba por produzi-lo como sujeito .

A retomada deste conceito faz procurar o novo, ponderar mais profundamente o presente. Sabe-se que a formação cultural foi historicamente negligenciada e despotencializada aos trabalhadores. O resultado disso, foi um atrofiamento da consciência e da liberdade.

O trabalho social como realidade efetiva , âmbito em que há uma determinada forma de articulação entre a transformação das circunstâncias objetivas e a autotransformação subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo, será em Marx a chave para a questão: o modo histórico de articulação das condições objetivas e subjetivas do trabalho social. Com a “consciência de classe”, Lukács desenvolveu uma concepção híbrida entre a consciência de si e a determinação objetiva de classe. Ao designar “a função da teoria como conhecimento de si, da realidade efetiva”, remetera à realidade da estrutura mercantil, ao fetichismo da mercadoria como articulação entre ser e pensamento, chave para a compreensão da determinação material da cultura.”(MAAR, 1994,p.77).

É pautando-se neste referencial teórico que se pode efetivar a compreensão da cidadania cultural como um conceito que obriga a repensar os problemas da “nova” função social dos sistemas educativos e, portanto, da formação de professores diante das formas assumidas pelas atuais relações sociais de produção.

Acredita-se que o conceito contribua com um conjunto de idéias importantes para a ação política, defendendo experiências democráticas que ampliem e fortaleçam a esfera pública. Daí, a necessidade da discussão anterior sobre cidadania, Estado e democracia no atual modo de produção.

Essa discussão configura-se como sendo fundamental, porque ainda se tem uma estrutura organizacional da escola,⁸⁶ que ainda não conseguiu fazer o deslocamento paradigmático. Apesar das mudanças que se teve historicamente (o que foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação), sabe-se que a escola, e muito menos a que forma professores, não está sendo capaz de estudar as relações e ligações entre a educação e a evolução do homem, as condições que otimizam o seu desenvolvimento multilateral, as determinações dos fundamentos científicos do conteúdo da instrução⁸⁷ de modo a dar conta do desenvolvimento da ciência e da tecnologia moderna, capaz de lidar com os problemas relativos à unificação do ensino com o trabalho produtivo nas diversas fases da instrução por meio de diferentes mediações.

Pensar a cidadania cultural nesses contextos educacionais é compreender sua influência devidamente orientada e sistematizada sobre o desenvolvimento das pessoas, como objetivo de prepará-las para a realização de funções presentes no sistema de relações sociais da atualidade. É uma formação devidamente posicionada das forças físicas e espirituais, da concepção de mundo, do aspecto ético e dos seus ideais estéticos.

A tomada desses conceitos é um postulado de emancipação, porque quando se fala em *General Intellect*, moderno Da Vinci, intelectualidade pública e cidadania cultural, se está tomando uma luta pela objetividade, uma luta pela unificação cultural do humano, em que o processo de objetivação dos sujeitos históricos pode se tornar cada vez mais universal e historicamente concreta.

A emergência de uma intelectualidade pública, pensada na sua relação educativa, poderá ser uma alternativa contra a barbárie, contra o alijamento da contemporaneidade do homem.

BENEVIDES, citada por PARO (2000,p.06), destaca alguns elementos que considera estarem imbricados na compreensão da educação para a democracia e que, acredita-se possam ajudar a compreender dimensões de uma cidadania cultural.

⁸⁶ Assim, como para GRAMSCI, apud NOSELLA (C.12, 1989,p.21), a escola é aqui, também tomada no seu “sentido mais amplo, isto é, refere-se a todo tipo de organização cultural para a formação de intelectuais, organizações essas criadas e sustentadas historicamente pelas diferentes práticas ou forças produtivas da sociedade.”

⁸⁷ A noção de instrução está relacionada ao processo e resultado da assimilação, pelo homem, de um determinado sistema de conhecimentos da ciência sobre a natureza, a sociedade e o pensamento. Refere-se ao domínio de certos hábitos e capacidades de realização de níveis de conhecimentos.

1 - Formação intelectual e informação - Trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu*, são justamente os mais marginalizados e excluídos.

2 – A formação moral, [...] que não se aprende intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimento quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.

3 – A educação do comportamento, [...] o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

Nessa perspectiva de cidadania cultural, a teoria da cultura de (WILLIAMS,⁸⁸ 1961,1977) alicerça um instrumento importante que ajuda a pensar a transformação da vida social no capitalismo contemporâneo, onde é possível ver a produção de significados regidos pela lógica da mercadoria.

A cultura, na contemporaneidade, não é estanque às ligações materiais, portanto está no jogo de interesses da luta de classes; faz parte das particularidades da história.

Sei que há um trabalho fundamentalmente necessário a ser feito em relação à hegemonia cultural. Acredito que o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera tem que ser derrotado no geral e no detalhe através de um trabalho intelectual e educacional contínuo. Este é um processo cultural a que denominei a revolução longa, e, ao fazê-lo, eu tinha em mente que era uma parte das batalhas necessárias da democracia e da vitória econômica da classe trabalhadora organizada. (WILLIAMS, apud CEVASCO 1998, p.158).

⁸⁸ “**Em The Long Revolution**, Williams busca as formulações que lhe possibilitem teorizar sua percepção da mudança qualitativa da vida social sob o impulso da expansão do consumo e dos meios de comunicação de massas na Grã-Bretanha da virada dos anos 60. Para Williams, “não é possível compreender as mudanças em que estamos envolvidos se nos limitarmos a pensar”, como nos incita a fazer a fragmentação característica da vida sob o capitalismo, “as revoluções democrática, industrial e cultural como processos separados’ (1961,p.xi). “A verdade de uma sociedade está nas relações reais...entre os sistemas de decisão, os sistemas de comunicação e aprendizagem, o sistema de manutenção e o sistema de geração e criação (nurture)” (p.36). A cultura tem assim um alto valor cognitivo: “uma teoria da cultura é o estudo das relações entre os elementos de um modo de vida. A análise da cultura é a tentativa de se descobrir a natureza da organização que é um complexo dessas relações” (p.46). Nesta cultura como modo de vida, as necessidades humanas mais pertinentes e as ofertas da forma mercadoria entram em um descompasso cujo potencial de mudança não deve ser ignorado.” (CEVASCO,1998,p.159).

Nessa perspectiva, há uma relação entre educação e cultura que mostra a colocação histórica do conhecimento e seu caráter social. Portanto, é possível vislumbrar condições em que ela pode se transformar em patrimônio do próprio povo.

Segundo SNYDERS (1976), em seu livro **Escola, classe e luta de classes**, a cultura dos trabalhadores não pode constituir-se por repúdio ao patrimônio do próprio povo. Ela é um somatório de conhecimentos que a humanidade acumulou sob o jugo da sociedade capitalista. Por isso, a dominação cultural é contraditória por trazer dentro de si a possibilidade de transformá-la.

Refletindo-se a realidade a partir dessas posições, a cidadania cultural torna-se um importante meio de educação revolucionária. Ensina a adotar uma atitude criadora em relação à vida e a avaliá-la a partir das posições de classe. Ajuda a restaurar uma dialética política, que, segundo Gramsci, seria a responsável pela inadequação didática e cultural da escola.[...] “é, portanto, a ausência de uma dialética política intensa e a separação conseqüente entre a escola e a vida que criam e perpetuam o caráter retórico e a inadequação didática e cultural da escola.” (MANACORDA,1990, p.183).

Não se pode esquecer que para Gramsci, o grau mais elevado da cultura se constitui pela consciência histórica, ou seja, pela capacidade de se colocar para si, os outros objetos de forma reflexiva crítica e historicamente situada. Tudo isso é a consciência histórica.

Necessariamente quando se fala de cidadania cultural e consciência histórica, emerge o conceito de cultura material trabalhado por BRAVERMANN (1977) em **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Para ele:

Cultura sem continuidade de experiência é, evidentemente, impossível. Mas que espécie de continuidade de experiência é pré-requisito da cultura? Não a continuidade que advém da comunicação da experiência pela imitação, porque encontramos isto em macacos. Naturalmente, essencial é a continuidade no aspecto subjetivo, mais que no objetivo, ou aberto. Como mostramos, é o símbolo, sobretudo sob forma de palavra, que proporciona este elemento de continuidade na experiência instrumental do homem. E, finalmente, foi este fator de continuidade na experiência instrumental do homem que possibilitou a acumulação do progresso, numa palavra, a cultura material.” (BRAVERMAN,1977, p.52)

A cultura material constitui-se num conjunto de conhecimentos e instrumentos que permitem a exploração coletiva do mundo pelo homem. Portanto, é uma força social que permite trabalhar sobre a natureza – um bem de produção a serviço do gênero humano.

Este entendimento é importante para poder se compreender a função de uma cidadania cultural e a emergência de uma intelectualidade pública na formação em geral e na educação escolar, em particular; dando possibilidade de explicar o seu modo de produção, distribuição e consumo no interior da sociedade.

Segundo SODRÉ (1989), a cultura estaria relacionada ao nível de desenvolvimento que uma sociedade alcança em diferentes esferas – ciência, instrução, arte, moral, etc. Fazendo com que o nível cultural de determinada época esteja relacionado ao grau de utilização do desenvolvimento técnico-científico na produção social e o nível cultural e técnico dos produtores destes bens materiais, das artes entre a população.

Procurando entender estas proposições na relação com a formação docente, houve o interesse em saber se os professores utilizavam as diferentes linguagens, citadas anteriormente, em seu trabalho. As respostas, num primeiro momento, trouxeram surpresas.

Diante da pergunta, 84,8% dos professores responderam já ter utilizado estas formas de expressão no trabalho. Posteriormente, analisando-se as respostas e no contato com alguns, se percebeu que eram ações esporádicas, mais relacionadas com os modismos da educação e ou com a busca de motivar os alunos, do que o entendimento de que o processo educativo exige o trabalho com o homem em suas múltiplas e históricas necessidades (biológicas, materiais, afetivas, éticas), neste caso específico, estéticas.

No caso de ter havido o trabalho, questionaram-se os aspectos que eram sistematizados, pedagogicamente, a partir destas formas de expressão.⁸⁹ Dentre os aspectos mencionados, priorizara-se os estéticos, éticos, políticos e econômicos.

Novamente, a abordagem foi reduzida a fator e não como prática social. A maioria dos professores não sabia pontuar quais os aspectos e uma parcela significativa quando tentava

fazer o exercício de pensar o seu fazer, revelava grande inapropriação de entendimento do significado destes aspectos.

⁸⁹ Como possibilidade e necessidade de se fazer constantemente a autocrítica da própria possibilidade da educação emancipatória, Leo Maar diz: “ A formação cultural, a “cultura” tal como a entendemos no cotidiano, não seria uma mera necessidade intelectual, mas uma necessidade material, porque tem a ver com as idéias enquanto diretrizes para a consolidação da “essência” humana. A exemplaridade das situações de formação autêntica constituiria, para a educação crítica uma manifestação de resistência. Mas não no sentido de “boa” lembrança que consola das agruras de um “mau” presente, o qual acaba ajudando a conservar; e sim enquanto essência potencial dinâmica, que confronta o existente com o que deveria ser, expondo o nervo das contradições entre realidade e conceito, tornando-se um padrão do “racional” para a realidade efetiva. Esse fulcro subversivo da educação crítica, sua essência negativa, - Marcuse chega a vincular razão e revolução, constitui sua contribuição decisiva e definitiva MAAR, apud ZUIN (1994, p.171).

Por exemplo, uma professora do RS, que atua no magistério há mais de quinze anos, mais especificamente com educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, colocou-se da seguinte maneira:

“Estéticos: nas aulas de Artes: Como fazer um cartaz.

Éticos: nas aulas de História: Quem está certo ou errado.

Políticos : nas aulas de História: Quem ganha e quem perde.

Econômicos: produção de texto:Diferenças sociais”.

Esse tipo de entendimento também se evidenciou nos professores que atuam com segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A diferença é que os professores da primeira fase expuseram suas posturas e ações e pode-se dizer que 90% dos professores, que atuam nos outros níveis, preferiram deixar em branco, não especificando as formas de ações.

De qualquer maneira, a intenção não é a de se levantar, aqui, esta não apropriação específica. Mas, a partir desse diálogo, das vozes desses educadores, que com paixão e resistência, esperança e busca, desenvolvem os seus trabalhos, pontuar que essas ações refletem os efeitos estruturais da produção capitalista sobre a formação das pessoas, nas modernas sociedades de consumo.

Como diz o professor Wolfgang Leo Maar, em seu texto sobre *A indústria (Des)educa(na)cional: um ensaio de aplicação da teoria crítica no Brasil*, “ esta formação seria efetivamente uma ‘semiformação’ conforme a denominação de Adorno; bens culturais são servidos ao consumo das massas sem que esta socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, humanizador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador, educacional e seu sentido amplo.” (MAAR,1995, p.142).

Esta concreticidade da escola, aponta elementos para a crítica da sociedade capitalista contemporânea que diz ter realizado a possibilidade de que todos tenham acesso. Quer dizer, nesta “(pseudo) democratização os fatos políticos são reduzidos a meros confrontos entre vilões autoritários e heróis salvadores.” (ZUIN,1995, p159).

Por detrás do processo de massificação do produto veiculado pela indústria cultural pode-se vislumbrar a promessa de que a produção cultural, enquanto patrimônio universal da humanidade, seria efetivamente reapropriada por todos. Não obstante, o que efetivamente ocorre é a (pseudo) democratização destes mesmos produtos. Ora, os produtos culturais são objetivações humanas que deve ser reapropriados de forma coletiva, pois podem ser utilizados tanto para a narcotização, quanto para a emancipação das consciências. Apesar da tendência atual voltar-se para a homogeneização das consciências, via consumo de produtos veiculados pela indústria cultural, pelo fato destes serem objetivações humanas são, como tais, passíveis de mudanças. Tais características dos produtos culturais refletem essencialmente uma concepção de cultura que rejeita as tentativas de se hipostasiar a produção espiritual humana – que poderia ser representada, entre outras, pela filosofia, pelas obras de arte, pelas produções literárias – em detrimento da produção material. Na realidade não há como separar a produção cultural da própria sociedade que a engendrou. Não há como negar a mediação humana presente no âmago do mais sofisticado ao mais simples produto cultural. (Ibidem. p.155)

O que se quer pontuar nesta reflexão é que estamos em meio a um tempo contraditório com desafios extremamente produtivos.

É no marco dessas mudanças paradigmáticas,⁹⁰ onde o sistema de produção se identifica com o processo de produção da comunicação social, que precisa ser pensado o papel da escola e a formação de seus profissionais.

De qualquer maneira, está posto e haverá de ser trazido para dentro da escola!

A forma estética possui dentro das definições gerais do materialismo dialético e histórico a sua peculiaridade. Embora o pensamento estético de Marx não constitua um corpo orgânico de doutrina, não diminui sua importância como aspecto essencial de sua concepção de sociedade e de homem.

Assim, desde que a luta de classe e o desenvolvimento social criam um conteúdo novo – toda forma estética é a forma de determinado conteúdo – emerge a necessidade de tomá-la como objeto de experiência, um modo de cognição compatível com a contemporaneidade, fundamental em todas as relações que temos com o mundo.

Produzem-se novos ícones, diretamente ligados às “formas emergentes de uma nova cultura comercial, começando pelas propagandas mas estendendo-se a todo tipo de empacotamento formal de produtos e edifícios, se esquecer as mercadorias artísticas como *shows* de televisão (ologotipo), *best-sellers* e filmes”. (JAMESON,1995). Mais: Jameson relaciona esta produção ao tipo de iconofilia própria da pós-modernidade, uma vez que [...] a sociedade do espetáculo das imagens [...] é, pelo menos em parte,

⁹⁰ Segundo Cocco, as trocas lingüísticas entre os trabalhadores, tornam flexível a organização industrial e atualizam as redes de integração virtual que conectam as diferentes fases de concepção e produção entre elas e com as dinâmicas de consumo. Portanto, o trabalho, ao invés de encolher, se expande à sociedade e a vida como um todo”. (COCCO,2000, p.106-107).

definida pela transformação maciça da própria categoria de beleza em objeto de consumo.” Assim, retorna-se “à beleza”, uma nova “estetização da produção cultural” que coincide com o “predomínio renovado do visual”. Esta “neo-estetização” do pós-moderno, diz Jamenson, determina um processo contraditório ou pelo menos duplo, em que a “dominação cultural [...] é assegurada tanto por meio da criatividade interna como da influência externa.” (COCCO,2000, p.167)

Utiliza-se desta citação porque pelo seu intermédio é possível refletir sobre o modelo de produção estética pós-fordista, que segundo Lazzaratto e Cocco, transforma-se em um pequeno modelo sociológico, no qual “o processo de produção da comunicação tende a transformar, imediatamente, o processo de valorização”.(LAZZARATTO, 1997, p.44). Aqui, é possível sublinhar que a produção da subjetividade não é apenas um instrumento de controle social; ela é diretamente produtiva porque sua meta é construir um consumidor comunicador.

Se a educação caracteriza-se pela necessidade, sempre possível, de continuar a transformação de seus processos, conteúdos e significados parece ser pertinente, tanto quanto necessário, retomar, trazendo à contemporaneidade a categoria “educação dos sentidos” como requisito para o não-alijamento da contemporaneidade humana e a partir desta compreensão, o entendimento do trabalho imaterial como determinação da concretude das relações sociais postas no real.

A categoria marxiana, educação dos sentidos, torna-se fundamental , uma vez que a mercadoria passa a ser resultado de um processo de criação que envolve produtor e consumidor, de maneira indissociável.

A cidadania cultural e a necessária emergência de uma intelectualidade geral relacionam-se estreitamente, com a educação dos sentidos e, portanto, da comunicação como interface entre os comportamentos de consumo e as condições técnicas de produção.

3 EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: A COMUNICAÇÃO COMO INTERFACE ENTRE OS COMPORTAMENTOS DE CONSUMO E AS CONDIÇÕES TÉCNICAS DE PRODUÇÃO MATERIAL

“O fato decisivo, o acontecimento histórico, é o crescimento de uma nova classe [...] do drama, a principal personagem é o proletariado!”

EDOUARD DOLLÉANS

3.1 DEFININDO O FUNDAMENTAL

Os avanços dos meios de produzir e difundir imagens e sons para consumo instantâneo de massas tem criado novos mercados e necessidades de consumo.

Com efeito, a indústria cultural tem se expandido de tal forma que seus produtos ultrapassam os limites das fronteiras nacionais.

Do “mesmo” modo que no passado, o presente, na história, tem demonstrado que a produção não apenas cria um objeto para a necessidade, como também, uma necessidade para o objeto.

O árido contexto e o sofrimento da reprodução material das relações capitalistas de produção estão mais vivos do que nunca. Pareciam poder ser acalmadas frente à possibilidade de um espaço de vida e fruição das melhores qualidades humanas, mas ainda, não pôde ser experimentado. Ao contrário, objetiva-se um processo de domínio sutil mas, com efeitos significativos.

O que se vive é uma cisão entre dimensões essencialmente humanas, tenham elas um caráter material ou espiritual. Ambas, se expressam no caráter civilizatório, cultural do agir humano.

Nos meandros das contradições, que perpassam a contemporaneidade, é de fundamental importância a retomada de uma afirmação de Marx sobre o papel do trabalho no agir formativo. Para ele, o trabalho constitui um aspecto da ordem cultural, tendo valor determinante, uma vez que é através do trabalho que o reino da cultura se sobrepõe ao reino da natureza.

Em **O Capital**, o trabalho humano é então considerado não só como uma atividade determinada mediante a qual o operário cria um produto com as propriedades adequadas ao uso que dele há de se fazer (trabalho concreto), como também como um trabalho social, geral, do qual é uma partícula cada trabalho determinado, concreto, pois só assim os produtos do trabalho podem ser equiparados e trocados. Sem esse conceito de trabalho (trabalho abstrato) não se poderia explicar a objetividade dos produtos do trabalho humano quando adotam a forma de mercadorias. Como mercadoria, o produto do trabalho aparece com qualidades sociais que já não provêm da atividade concreta do operário. (VASQUEZ,1977, p.45).

Marx aponta este conceito de trabalho como sendo fundamental porque, pela sua análise, as estruturas da sociedade burguesa eram, cada vez mais, marcadas pelo trabalho abstrato – pelo tipo de um trabalho de aquisição controlada por meio do mercado, valorizado de modo capitalista e com organização fabril.⁹¹

A base do processo capitalista é a transformação do trabalho em mercadorias, durante a qual o trabalhador cede ao capitalista o uso de sua força de trabalho individual. “As forças produtivas apresentam-se completamente independentes dos indivíduos, como um mundo à margem destes.” (MARX e ENGELS, 1976, p.91).

E somente a assimilação do trabalho industrial a um modelo normativamente relevante que lhe permite a diferenciação decisiva entre uma objetivação das forças vitais e a sua alienação, entre uma práxis que, satisfeita, retorna a si mesma e uma práxis paralisada e fragmentada. No trabalho alienado quebra-se a circulação entre exteriorização e apropriação das forças vitais objetivadas. O produtor é apartado do fruir dos seus próprios produtos, nos quais ele se poderia reencontrar e, deste modo, é também alienado de si próprio. No caso paradigmático do trabalho assalariado é a apropriação privada da riqueza produzida coletivamente que interrompe a circulação normal da práxis. O regime de trabalho assalariado transforma o ato concreto de trabalho numa prestação abstrata de trabalho, i.e. , numa contribuição funcional para o processo de auto-valorização do capital, processo esse que, por assim dizer, confisca o trabalho morto, o trabalho que foi tirado ao produtor. (HABERMAS,2000, p.70).

Por outro lado, na atualidade, com a comunicação atuando como interface entre os comportamentos de consumo e as condições técnicas de produção material, não se pode

⁹¹ BRAVERMANN (1977), desvelando a degradação do trabalho no século XX, cita Marx, para explicitar o imbricamento das relações sociais e as forças produtivas. “O Sr. Proudhon, economista, compreende muito bem que os homens façam tecidos ,materiais de linho e seda em determinadas relações de produção. Mas o que ele não entendeu é que essas relações sociais determinadas são igualmente produzidas pelos homens , do mesmo modo que os tecidos de algodão, linho, etc. As relações estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as suas relações sociais. O moinho de mão dar-vos-á a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalista industrial”.

abstrair que pela mediação do trabalho humano preserva-se a própria formação na objetivação dos produtos.

Marx, em **O Capital**, diz que: “[...] além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e método da execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso, menos possibilidades de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.” (MARX, 1987,p.202)

Em decorrência disso é possível entender a sua afirmação da qual se pressupõe o trabalho sob forma exclusivamente humana, em que os componentes do processo são o próprio trabalho, o objeto e o instrumental de trabalho. “Observando-se todo o processo sob o ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo”. (MARX, 1987, p.205).

Portanto, parece fundamental a retomada do conceito chave de Marx para se chegar ao conceito de trabalho vivo,⁹² pelo qual seria possível vislumbrar a indistinção do econômico e do político.⁹³

O trabalho vivo, como indicava Marx, ao abranger as coisas as transforma de valores possíveis em valores reais de consumo.⁹⁴ Como resultado elas são consumidas racionalmente como elementos destinados a criar novos produtos. E, é exatamente aqui que se funda o caráter criativo do trabalho humano. (KOPNIN, 1978).

No pós-fordismo, o fazer recompõe-se com o agir. Abstrato e concreto reencontram-se nas múltiplas figuras da virtualidade global das relações sociais enquanto relações imediatamente produtivas. Os dois termos tendem a se reunir. Nesta recomposição de abstrato e concreto, a valorização encontra na própria aleatoriedade subjetiva da relação social (e não na previsível objetividade da relação salarial) as condições de sua realização. Isso significa que a cooperação social produtiva vem antes de um

⁹² “Este ponto de vista, o do trabalho vivo, é que deve ser mobilizado para tornar as transformações atuais sensatas. É neste sentido que a obra de Marx continua a ser fundamental. O conceito de trabalho vivo, enquanto fundação e motor de cada inovação e de toda a produção, é fundamental para estabelecer o nexo entre ‘liberdade’ e ‘igualdade’, entre libertação política e emancipação econômica, entre os meios e os fins.” (COCCO, 2000, p.53-54)

⁹³ Defendendo esta posição, encontra-se citado na obra de Cocco, autores como Antonio Negri e Michael Hardt.

⁹⁴ “Quando um valor de uso sai do processo de trabalho como produto, participam de sua feitura, como meios de produção, outros valores de uso, produtos de anteriores processos de trabalho. Valor de uso que é produto de um trabalho, torna-se assim, meio de produção de outro”. (MARX, 1987, p.205).

comando capitalista que aparece enquanto tal, nu, desprovido de toda roupagem técnico-científica. O trabalho pode enfim, tornar-se – exatamente nesta recomposição do fazer com o agir, do abstrato com o concreto – o verdadeiro eixo das novas lutas de classe. Podemos, portanto, concordar com esta afirmação: “Se a hegemonia burguesa é dada pelo capital, a hegemonia da classe não proprietária só pode vir do trabalho” (CAMPREGHER, apud COCCO, 2000, p.151).

É neste quadro de análise que se pode retomar, contemporaneamente, a categoria “educação dos sentidos”, de Marx desenvolvida nos **Manuscritos econômico-filosóficos**. Esta categoria está diretamente ligada à intelectualidade pública (expressa em atitudes diversas de uso das linguagens, portanto de processos mentais superiores ; na própria capacidade de aprendizado) e a socialização do trabalho. “O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las de valores de uso possíveis em valores de uso reais e efetivos. O trabalho, com sua chama, delas se apropria, como se fossem partes do seu organismo, e de acordo com a finalidade que o move lhe empresta vida para cumprirem suas funções”. (MARX,1987, p.207-208).

Relacionado a ela, está uma possibilidade de entendimento da recomposição do fazer e do agir ⁹⁵ numa ação, que a partir de um recurso público se torna produtiva. Nesta perspectiva, isto não se daria pela erudição científica mas, pelas atitudes genéricas da mente. “A ‘reconciliação entre trabalho e capital’ é possível exatamente porque o capital desvela-se como espaço público de atualização da geral virtualidade produtiva.” (COCCO,2000,p.160)

Marx, nos manuscritos de 1844, trabalhou, utilizando-se da categoria da humanização dos sentidos do homem, a questão da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre o indivíduo e a história, formadora da subjetividade historicamente situada.

Estando, agora, o novo paradigma produtivo baseado na comunicação, a educação dos sentidos tem um grande desafio, que é o de romper com uma “prática legitimada, exploradora sob a alegação de que é um padrão factual e invariável do ajustamento humano” ⁹⁶, referindo-se a linguagem e a essa alienação dos que a utilizam, intencionalmente ou não.

A produtividade deste rompimento está vinculada à mobilização desta categoria, capaz de fortalecer as linguagens como “conjunto aberto de atividades sociointeracionistas”,

⁹⁵ “Isto fica mais claro quando Marx afirma que “[...] ao servirem de meios de produção em novos processos de trabalho perdem os produtos o caráter de produto. Funcionam apenas como fatores materiais desses processos.” “O agir constitui e constitui-se a/na cooperação social produtiva: horizontalidade produtiva da liberdade enquanto ação aleatória de uma infinidade de atos lingüístico-comunicativos que articulam, de maneira inextricável e polifônica, dinâmicas de consumo, produção e criação.” (COCCO,2000, p.162).

⁹⁶ Discutindo aspectos da reificação, John HORTON observa esta definição em termos políticos. Apud SARUP (1980).

fundamental para uma real inserção social. A definição atribuída pelo professor Faraco, pode ser importante para este entendimento:

A linguagem não será, então, vista como um sistema, um monumento, uma ferramenta – como uma entidade supra-humana; mas fundamentalmente como atividade. E não atividade de seres isolados e auto-suficientes, mas atividade social, intersubjetiva, histórica. A linguagem, nesse sentido, é o conjunto das atividades sógnicas que constituem as múltiplas relações sociais entre os sujeitos históricos, nelas se constituindo. Por outro lado, tomam forma como sujeitos históricos e como realidades psíquicas em meio a essa intrincada rede de relações e pela interiorização da própria dinâmica. (FARACO,2000, p.99).

A relação entre produção e trabalho, presentes neste quadro conceitual, aponta seu caráter fundamental, como ponto de referência necessário para a estruturação das instituições que formam professores, as quais, hoje, se encontram destituídas de consciência e sensibilidade social.

Se a educação do professor deve fazer alguma diferença real na tentativa de melhorar o ensino e viabilizar situações que aumentem a consciência emancipatória, educação e trabalho precisam ser vistos como campos de luta que interagem. “[...] a correspondência entre as recomposições de postos, a integração das funções, e sua valorização, sob forma de competências polivalentes ou de novos saberes, não tem mais de ser denunciada como inadequada, já que o é intrinsecamente.” (STOOBANTS,1998, p.39).

Observa-se, assim, a urgência por parte das instituições que formam⁹⁷ professores, em estar se interrogando sobre os conteúdos e os métodos pedagógicos, enquanto formam agentes que produzem comportamentos sociais que prevalecem na sociedade.(DESAULNIERS,1998).

O processo educativo dos professores, inserido num processo mais amplo de formação humana, precisa estar relacionado ao necessário desenvolvimento das capacidades humanas.

⁹⁷ Devido a grande diversidade de objetos, abordagens e referências teóricas encontradas nas pesquisas referentes à formação, parece ser importante um esclarecimento feito pela professora (DESAULNIERS,1988,p.11). “Nas décadas de 40,50, e 60 deste século, tal termo era pouco utilizado e estava associado à qualificação profissional, o que caracterizava uma disputa em torno das diversas funções desempenhadas pelo aparelho educativo, mesmo que algumas delas fossem dominantes, a noção de formação surge propriamente nos anos 60 e afirma-se nas décadas seguintes. Antes da década de 60, a noção de formação aparece ao lado da educação para, em seguida, dela diferenciar-se claramente – quando se trata de formação de empresa, por exemplo – para, um pouco depois, entrar em concorrência com ela, quando se trata de afirmar a centralidade da atividade social de transmissão e aquisição de conhecimentos, comportamentos e atitudes que não estão mais reservados à instituição escolar, mesmo que continuem ocupando um lugar decisivo na nossa sociedade.”

Este processo se objetiva, contraditoriamente, por meio de dois caminhos opostos. De um lado, a necessidade de adaptação ao meio social, e por outro, a necessidade de transformação das condições dadas historicamente.

É nesta contraditoriedade que podemos vislumbrar a categoria “educação dos sentidos”, como contemporânea às mudanças na organização e na própria natureza do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva. Com ela, pode-se também desvelar, a comunicação como interface entre os comportamentos de consumo e as condições técnicas de produção material.

Neste contexto, a atividade de inovação técnica assim como a produção de estilos e de *designs* (estética) aparecem como “um trabalho coletivo que necessita de interações e negociações muito diversificadas (Mustar & Callo,1993) nos lugares de produção, mas sobretudo entre esses lugares e as formas de cooperação social que estrutura os territórios”. Afirmam-se novos fatores estratégicos, isto é, as atividades imateriais de pesquisa e desenvolvimento, da comunicação e do *marketing*, do *design* e da formação. São as articulações espaços-temporais, quer dizer sociais, desses fatores imateriais que irão caracterizar as dinâmicas produtivas no pós-fordismo. (COCCO,2000, p.102-103).

Aqui, quando se fala em comunicação, *marketing*, *design* e formação é importante destacar a necessidade de se entender os conceitos de “leitura” e “texto” de maneira ampliada, para todas as linguagens, apontando a sua transversalidade, o seu caráter de interface⁹⁸ e portanto, da necessidade de sua respectiva leitura crítica e compreensão. “[...] escrever não é atividade exclusiva da área de Linguagem. É preciso aprender a dizer em todas as áreas, controlando os elementos peculiares aos gêneros discursivos e textos de cada uma delas (o que normalmente envolve a manipulação de várias linguagens além da verbal), sem perder de vista o geral, isto é, a propriedade sociointeracional de qualquer texto.” (FARACO,2000, p.103).

Os desafios situam-se no meandro destes conceitos e práticas que dão outra materialidade às dimensões da tecnologia, ao papel social da escola, ao perfil docente e aos alunos que atuam num mundo tecnologicamente diferente, numa sociedade onde os “elementos estéticos e

⁹⁸ A interface é o que ajuda a manter o contato com o computador – “é a linguagem da máquina”. O termo binário, responsável pela linguagem do computador, atingiu grande desenvolvimento, permitindo a inclusão de som e imagem. A interface permite operar a máquina, mesmo não sabendo o que acontece no interior dela. Ou seja, permite o estabelecimento da relação entre o usuário e a tecnologia.

formais não podem ser separados dos sociais, econômicos e ambientais e, das soluções da equidade.” (POSNER,1977, p.9).⁹⁹

Os sentidos humanizados são fundamentais para a afirmação da essência humana no mundo objetivo, na mesma medida para o conhecimento do mundo objetivo e do próprio homem. É neste processo que se cria o sentido estético.

É tarefa fundamental do processo educativo em geral ponderar o potencial educativo que a dialética das linguagens propicia através da dimensão estética.

A análise de Küenzer, no caso deste trabalho, faz referência ao processo de formação dos professores:

Partindo do pressuposto de que cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas determina a forma de educação dos intelectuais que vão exercer as funções fundamentais na produção material e não-material e conferir unidade e coesão ao projeto hegemônico, há que considerar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho configuram novas bases materiais a exigir um intelectual de novo tipo, que a pedagogia nascida do taylorismo-fordismo já não consegue formar. A comprovação da veracidade dessa afirmação está na crise em que estão imersas as escolas de todos os níveis em todos os países do mundo. Evidentemente no Brasil essa crise assume contornos mais dramáticos em virtude da não-democratização da educação em todos os níveis, de modo que nossos indicadores educacionais nos colocam entre os piores do mundo. O país, portanto, tem duas ordens de problemas a enfrentar: a universalização, pelo menos do ensino básico (fundamental e médio), e a reformulação do projeto político-pedagógico escolar. (KÜENZER,2000,p.54).

Esta última tarefa pressupõe, sob muitos aspectos, um conhecimento em seus temas principais: as formas pelas quais o capitalismo contemporâneo se desenvolveu, as importantes tendências históricas, como a expansão do capital, e modificações na divisão do trabalho. Nesse sistema é preciso compreender a divisão do trabalho, a propriedade privada e a troca capitalista que se interpõe entre o homem e a natureza, o homem e sua atividade e entre o homem e o homem.

Para Marx as análises dos antagonismos das classes, da sua superação revolucionária e da libertação do conteúdo emancipatório das forças produtivas armazenadas, constituíam três momentos que se imbricam de modo conceitual.

É claro, então que a comunicação, expressa pelas formas de linguagem e que permeiam as condições técnicas de produção material, converte-se nesta objetividade, em algo mais que um mero sistema de signos.

Se a educação é prática social, a educação dos sentidos precisa ser vista como produção e expressão de sujeitos imersos na história e numa coletividade.

Pensar a formação de professores, nestas relações, não é uma escolha, mas uma imposição que solicita o conhecimento dos limites e contradições, na mesma medida em que exige a potencialização dos interesses dos trabalhadores e de novas relações sociais. É claro que para esta tarefa, apropriar-se de uma consciência crítica é fundamental, para ser capaz de forjar alianças e redes baseadas numa ética de solidariedade.

Pensar a ação pedagógica intermediada pelas questões que com brevidade, foram apontadas nesta introdução, é estar pensando em alternativas capazes de fortalecer as atividades sociocognitivas do professorado, capazes de produzir caminhos que os levem para além das cegueiras que intermediam suas ações e para serem capazes de indagar de onde vêm os atuais arranjos, para explicitar as formas tácitas que moldam a consciência e então serem capazes de desvelar o que separa diferença de deficiência – desafiando as próprias estruturas opressivas da escola.

Aqui, a educação dos sentidos, simboliza para além de um “simples” instrumental técnico contemporâneo das máquinas de produção ou, às sofisticadas formas de comunicação. Por incorporá-las, torna-se condição humana a se constituir em atividade histórica.¹⁰⁰

Sem dúvida, materializa uma síntese delicada e difícil, mas indispensável entre o momento histórico que a sociedade vive e a dinâmica específica que envolve os valores e os instrumentos tecnológicos da contemporaneidade.

⁹⁹ Citado por COCCO (2000,p.165).

¹⁰⁰ Pode-se encontrar aqui, uma grande afinidade com o princípio filosófico-educacional gramsciano; a liberdade se concretiza historicamente tendo como base o trabalho nas suas formas mais modernas, pois o reino da necessidade não se separa nem se contrapõe ao reino da liberdade, os dois se integram orgânica e historicamente...ele traduz e dilata o clássico princípio “fazer da necessidade virtude”. (NOSELLA, 1992, p.86).

3.2 APROPRIAÇÃO ESTÉTICA DA REALIDADE: A INTEGRAÇÃO EM UM MUNDO HUMANO

“Você vê! O que é que você vê? Você não vê nada! Você arregala os olhos, e arregalar os olhos não é ver.”

BERTOLD BRECH

A emergência desta discussão dá-se pela própria valorização estético-produtiva da contemporaneidade.

O trabalho é, histórica e socialmente, condição necessária da relação estética do homem com seus produtos. É indissolúvel a tríade deste homem como ser de necessidades, criador e produtor, portanto, do trabalho humano¹⁰¹ como atividade material, prática que torna possível esta relação.

Abordando algumas possíveis configurações que a estética assume na atualidade, na sua relação intrínseca com o trabalho, Cocco, produz a seguinte síntese:

Agora, o meio visual em si mesmo constitui o veículo através do qual vários públicos são seduzidos mas “interpretados” ao mesmo tempo na especificidade deles. Um efeito de concretização só aparente, pois “é o próprio visual que abstrai esses públicos de seus contextos sociais imediatos, criando a sensação de uma materialidade e concretude cada vez maiores, já que o que consome esteticamente não é abstração verbal, mas sim, imagem tangível!” (Jameson,1995:136). Entre abstrato e concreto, a iconofilia proporciona ao capital as condições de sua nova sacralização, da solução da tautologia. Uma solução provisória, mas real! (COCCO,2000,p.167-168).

Quando se fala da apropriação estética da realidade não se pode esquecer que a prioridade não é o resultado da atividade humana, mas a própria atividade que produz

¹⁰¹ “É fundamental que se distinga o trabalho enquanto atividade histórica de autocriação humana (sob as mais diversas bases técnicas), mediante a produção de bens materiais enquanto valores de uso, da forma abstrata (mercadoria), força de trabalho que o mesmo assume sob as relações capitalistas na produção de bens como valores de troca. Por ser uma dimensão ontológica e histórica de produção de valores de uso, ‘o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (Marx:1978) Nesta perspectiva, o homem constrói a si mesmo em intercâmbio com os demais seres humanos e cria possibilidades novas para seu devenir.” (FRIGOTTO,1995, p.63).

resultados específicos e que pode cair em contradição, produzindo um resultado não humano, no qual o produtor não se reconhece.

O trabalho humano deverá realizar-se somente se as exigências da produção estiverem em parceria com princípios ético-sociais de uma melhor qualidade de vida.

Assim, a transformação que a natureza sofre no processo de trabalho, para atender às atuais necessidades humanas, deve ser feita dentro de relações sociais concretas, vistas no próprio processo produtivo e que definem não só as condições de trabalho e distribuição do produto, mas também a configuração geral das classes e a divisão do trabalho entre as diferentes atividades. Mesmo sob a forma capitalista, no sentido acima citado, o trabalho não é pura negatividade, é condição de criação do humano.

Podemos falar do ser social somente quando tivermos compreendido que sua gênese, sua separação da base originária e sua emancipação, seu dever, estão fundados no trabalho, na contínua realização de posições teleológicas. O carecimento material, as necessidades humanas põem em movimento o complexo do trabalho. Disso resulta para Lukács, que o trabalho é um “ato de tornar-se consciente”, em que os seres sociais formulam alternativas entre as oferecidas pela realidade. Daí a frase tão insistentemente repetida por Lukács na Ontologia: “o homem é um ser que dá respostas”. (ANTUNES,1996, p.100).

Ricardo Antunes em *Notas sobre Consciência de Classe*, explicita o sentido emancipador, como criador de valores socialmente úteis que Lukács confere ao trabalho. Para ele, haveria prioridade desta categoria junto da vida cotidiana, no entendimento da gênese e desenvolvimento do ser social. Desse modo, o que caracteriza a ação humana é o fato de nela haver sempre certo grau de intervenção na consciência.

É, portanto, fundamental recuperar o significado de atividade vital do trabalho, como manifestação e afirmação da capacidade criadora do homem para poder retomar o sentido estético como dimensão essencial, como fator de resistência ao alijamento da contemporaneidade humana e à alienação.

É necessário conceber o senso estético como forma peculiar da práxis humana¹⁰² presente em todos os espaços da vida social e produtiva.

¹⁰² Karel Kosik, auxilia no entendimento de práxis humana, dizendo que objetivada sob o aspecto das forças produtivas, existe como continuidade da história apenas em relação com a atividade dos homens. Portanto, neste conceito a realidade humano-social, se observada como o oposto do ser dado - como formadora e forma

De acordo com Marx, a práxis social desenrola-se nas dimensões do tempo social e do espaço social e mediatiza a natureza subjetiva dos indivíduos cooperantes no horizonte de uma natureza em si circundante, que engloba a história da espécie de modo cósmico, por meio da natureza externa objetivada em intervenções mediatizadas pelo corpo. Por conseguinte, o processo mediatizante do trabalho reporta-se à natureza em três aspectos distintos – à natureza vivenciada das necessidades dos sujeitos, à natureza objetivamente trabalhada e aprendida como objeto e, finalmente, à natureza em si pressuposta no trabalho como horizonte e fundamento. A par disso [...] o trabalho é interpretado de modo estético-produtivo e representado como processo circular da exteriorização, da objetivação e apropriação de forças essenciais. (HABERMAS, 2000, p.313).

Quando se tem este entendimento não se incorre no risco de reduzir a relação do homem com a natureza a uma mera relação do produto com o material a elaborar, o que empobreceria infinitamente a vida do homem. “Significa arrancar pela raiz o lado estético da vida humana, da relação humana com o mundo.” (KOSIK,1995, p.78).

A relação estética tem um caráter essencialmente social, reclama comunicação. Por situar-se neste conjunto, faz referência à expressão e à integração humana. Na necessidade estética, o subjetivo (espiritual) se torna objetivo (material) para estabelecer um vínculo entre os homens. “[...] transformando a natureza exterior, o homem fez com ela um mundo à sua medida, um mundo humano, e assim acrescentou o humano à natureza. Mas também teve de transformar a si mesmo, pois tampouco em sua própria natureza estava o humano dado previamente.” (VASQUEZ,1978, p.82).

Quando se declara com firmeza a importância da apropriação estética da realidade, o que está sendo sustentando é a necessidade que o homem tem de afirmar-se como ser humano. Esta necessidade é portanto, fundamento de toda a atividade prática, de sua relação estética com a realidade já transformada pelo trabalho.

Vislumbrando-se a formação profissional, neste caso a dos professores, sob esta perspectiva, é necessário inseri-la numa ótica que abranja o desenvolvimento de capacidades humanas imprescindíveis à produção de valores de uso culturais, estéticos, políticos e econômicos.

Enquanto a sociedade industrial trouxe padrões para culturas e estruturas, a especialização e máquinas, que agigantaram fábricas e cidades, centralizando as informações, a sociedade contemporânea aponta para reunir na mesma pessoa o papel de produtor e consumidor, desestruturando tempo e espaço, dando novas dimensões produtivas que qualificam uma nova urbanidade.

A formação profissional não pode continuar configurada em outro paradigma! “O círculo que determinava a essência de vida daquele povo, para nós deixou de sê-lo, pois nós não poderíamos mais respirar em um mundo tão fechado”. (LUKÁCS,2000,p.30)¹⁰³.

Com as suas devidas ponderações, parece que o texto de Lukács, ainda hoje, é extremamente pertinente. Não se pode esquecer que o marxismo não nega as conquistas e avanços do capitalismo, mas quer superar a apropriação desses avanços que são distribuídos de maneira desigual.

Esta intenção de realização acaba por exigir um conhecimento da realidade sobre a qual se vai atuar, tanto como condição de se elaborar finalidades mais adequadas, quanto como condição de sua própria concretização.

A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminui isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário), enquanto em outros – tais como as chamadas indústrias de *thoughtware* (por exemplo, *videogames* e programas de computador) – a meia vida está caindo para menos de dezoito anos. A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artificios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY,1993, p.148).

É evidente que hoje a estética assume um lugar de destaque. Ela abrange desde as coisas mais simples do cotidiano até às mais complexas. Hoje tudo se configura esteticamente e tudo vem a ser compreendido como estética.¹⁰⁴

¹⁰³ LUKÁCS, G. **Teoria do romance**: um ensaio histórico, filosófico sobre as formas da grande épica. SP: Duas Cidades, 2000.

¹⁰⁴ O professor Dermeval Saviani, contribui na explicitação e utilização da expressão estética. “[...] a palavra ‘estética’ tanto etimológica como semanticamente denota sensibilidade. Portanto, toda e qualquer estética e, por isso, também a da modernidade, isto é, da era da revolução industrial, é estética da sensibilidade. O que se caracteriza pela repetição e padronização é a técnica e não a estética”.(SAVIANI,1998, p.1).

Infelizmente, o que se tem produzido é uma estética baseada na efemeridade e no estímulo à individualidade, traduzindo-se em simulações que reforçam a política econômica do modelo de acumulação pós-fordista.

A íntima relação entre produção material e espiritual presentes neste modo de produção evidencia a necessidade de uma materialidade de concepção estética que se efetiva a partir do trabalho enquanto categoria fundamental para se vislumbrar a construção, no interior da sociedade, de um determinado modo de ver e valorizar o sentido estético.

Os sentidos mais atentos e dinamizados pela intenção estética possibilitam ao sujeito transcender a mera razão instrumental que atua na transformação da natureza [...] o homem se educa e reeduca constantemente a sua condição de superioridade em relação à instrumentalização da natureza e se humaniza. A sua visão se alarga pelos desafios mentais a que se obriga no processo de fruição estética, que não é tão-somente contemplativo e sim interativo. A sua imagem histórica se revela porque a realidade decodificada se manifesta enquanto pensada por um tipo de reflexão e assim ele se constrói enquanto sujeito e não como objeto ideologicamente útil. (FABIANO,1998, p.176).

As vinculações estreitas que há entre sentido estético e a atitude crítica instalam-se justamente, na tradução da tensão entre realidade e representação, capaz de extrair do material estético o material histórico.

Nessa ótica se encontra a necessidade estética de compreender uma realidade, que tem como pressuposto o desenvolvimento de sentidos estéticos. Portanto, é também, condição, uma prática pedagógica que possibilite os conhecimentos necessários para esta formação que está inserida em um mundo de estetização extensiva, na qual a imagem torna-se mais importante que a realidade e a beleza com seu caráter prático e utilitário, incentiva o consumo.

SNYDERS (1976,1988,1992) já apontava que o mundo atual necessita de escolaridade com mais formação geral polivalente, com qualificação técnica, capaz de responder ao processo técnico¹⁰⁵ para um maior número de trabalhadores e que as forças progressistas deveriam agir sobre estas necessidades.

¹⁰⁵ Hobsbauwn, em seu livro *Era dos extremos – o breve século XX*, elabora considerações bastante significativas relacionadas à tecnologia. Segundo ele: “[...] a tecnologia não apenas tornou as artes onipresentes, mas transformou a maneira como eram percebidas. Dificilmente será possível recapturar a simples linearidade ou seqüencialidade de percepção anteriores aos dias em que a alta tecnologia tornou possível percorrer em alguns segundos toda a gama de canais de televisão existentes, para alguém criado na era em que a música eletrônica e

Partindo da convicção de que a consciência estética das pessoas é construída ao longo de suas vivências, de seus modos de valoração, ele aprofundou suas idéias sobre a necessidade de se efetivar na escola a democratização das “alegrias culturais” e suas especificidades e inter-relações. “Todas as alegrias culturais estão relacionadas, quer tenham nascido da ciência, da arte ou das técnicas – daí a importância de que o aluno se sinta, pelo menos uma vez, fascinado por uma obra-prima, fascinação essa que pode irradiar para outras obras-primas.” (SNYDERS,1992,p.17-18)

Na contemporaneidade, é importante compreender que a tecnologia modifica a percepção, também estética, como testemunham as novas tendências das artes figurativas, no tempo e no espaço.

Apesar de Marx não ter escrito intencional e sistematicamente sobre estética, demonstrou em suas obras um grande interesse por essa questão.

Segundo VÁSQUEZ (1978), mais especificamente nos **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**, em **O Capital** e na **História crítica da teoria da mais valia** é possível encontrar idéias diretamente relacionadas com problemas estéticos e artísticos fundamentais.

Vários foram os aspectos citados, mas, acredito, possa-se ressaltar: a relação da arte e o trabalho; a essência do estético; o caráter social dos sentidos estéticos e a criação artística e a produção material sob o capitalismo, por acreditar que estejam estreitamente vinculadas a formas mais gerais da atividade de todo sujeito produtivo da sociedade atual, que constituem a virtualidade do paradigma produtivo baseado na comunicação.

Ao desenvolver seu trabalho sobre **As Idéias Estéticas de Marx**, Vásquez pondera como se dá o “encontro” de Marx com o estético, uma vez que ele não buscou, explicitamente, conceitualizar o estético, buscar suas fontes e delimitar sua natureza.

O que ele buscava era o homem ou mais exatamente, o homem social, concreto, que - nas condições econômicas e históricas próprias da sociedade capitalista – se desfaz, se mutila ou nega a si próprio. Esta mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível a própria criação

mecanicamente gerada é o som padrão ouvido na música popular ao vivo e gravada, em que qualquer criança pode congelar fotogramas e repetir um som ou trecho visual como antes só se podiam reler trechos textuais, quando a ilusão teatral não é nada em comparação com o que a tecnologia pode fazer em comerciais de televisão, inclusive contando uma história dramática em trinta segundos. A tecnologia transformou o mundo das artes, embora mais cedo e mais completamente o das artes e diversões populares que o das “grandes artes”, sobretudo as mais tradicionais. (HOBSBAWM,1995, p.485).

estética. E, buscando o humano, o humano perdido, Marx encontra o estético como um reduto da verdadeira existência humana. (VÁSQUEZ,1978,p.52).

Desta forma, o estético só é possível de ser entendido na relação social entre sujeito e objeto, mesmo porque surge desta relação e existe unicamente para o humano por ser sua expressão e afirmação.

As idéias que caracterizam a essência do estético,¹⁰⁶ estão presentes nos **Manuscritos econômico-filosóficos**, de Marx, foram resumidas nos seguintes termos por VÁSQUEZ (1978):

- a) Existe uma relação própria entre o sujeito e o objeto, na qual o sujeito transforma o objeto imprimindo determinada forma a uma matéria dada. O resultado é o objeto estético, um novo objeto no qual se objetiva a riqueza humana do sujeito.
- b) A relação estética (sujeito x objeto) tem caráter social. O seu desenvolvimento tem como base o processo de humanização da natureza, mediante o trabalho.
- c) A assimilação estética da realidade tem sua plenitude na arte como trabalho humano superior.
- d) A relação estética do homem com a realidade cria sujeito e objeto. Por isso o objeto estético só existe para o homem social.
- e) A arte se aliena quando se transforma em mercadoria.

Dentre os diferentes tipos de relação do homem com o mundo, pode-se dizer que na estética também se expressa a riqueza de relações com o humano. Na verdade, ela se acha determinada pela riqueza de necessidades humanas.

Assim, quando o homem supera limitações para o desenvolvimento total de sua personalidade, o faz de maneira multilateral, o que permite enriquecer suas relações com o mundo. Nas palavras de Marx: “o homem se apropria de seu ser unilateral de um modo unilateral e, portanto, como homem total” (MARX,1974, p.85).

Desenvolver a dimensão estética configura-se portanto, como uma busca pelo desenvolvimento unilateral, capaz de suscitar um novo modo de conceber a natureza e a vida.

¹⁰⁶ Vásquez, também esclarece, pontuando três concepções estéticas idealistas e materialistas pré-marxistas. Seriam elas: 1- Estética como propriedade ou manifestação de um ser espiritual universal. Aqui o belo é transcendente ao homem; 2 - Estética como criação da consciência, independente das propriedades dos objetos; 3- Estética como modo de ser das coisas. Encontra-se em certas qualidades formais.

A consciência estética marxista ¹⁰⁷ surge sobre a base da atividade material. É pelo trabalho que se dá o sentido estético imbricado na relação da realidade com o homem social.

Nas palavras de Vásquez, “uma verdadeira estética marxista-estética científica e aberta, não dogmática e normativa”. Assim para esta estética, “apropriar-se esteticamente da realidade, é integrá-la num mundo humano; fazer com que perca sua realidade em si, transformá-la até fazer dela uma realidade humanizada.” (VÁSQUEZ,1978, p.14-20).

Na perspectiva marxista, a mais fecunda realização da concepção da arte como forma de conhecimento está representada pela estética lukacsiana.

A produção de Lukács elevou a importância dos problemas estéticos na mesma medida em que se enriquecia o conteúdo do marxismo.

A estética lukacsiana pontua um marxismo que se identifica com um humanismo verdadeiro e com a transformação radical do homem em todos os planos. Toma o estético como dimensão essencial da existência humana e por isso da necessidade de manter-se vivo um contato com a experiência artística construída no passado, do mesmo modo que mantém com a prática artística da contemporaneidade.

Lukács, em seus trabalhos, mostra que a apropriação estética é um processo que engloba objetividade, pensamento e atividade .

Segundo o professor Leandro Konder, em seu artigo, *Estética e política Cultural*:

Lukács refletiu sobre os problemas da estética desde 1902 [...] até o final de sua vida em 1971. Dedicou [...] quase 70 anos a pensar as questões da arte. E entre essas questões sempre aparecia à sua frente a do chamado patrimônio artístico [...] Lukács fundava sua teoria do “realismo” – e sua estética, em geral, nessa posição de princípio. A arte se ligava à sua função, ao seu poder de nos proporcionar um conhecimento sensível, insubstituível da nossa realidade. E a eficácia da arte se ligava a um princípio formal, a um princípio de formalização que realizava através da diferenciação da linguagem, da expressão artística, que se sedimentava nas diversas artes e nos diversos gêneros. (KONDER,1996, p.27-29).

¹⁰⁷ “Os manuscritos econômico-filosóficos, de 1844 e A Ideologia Alemã – nas quais são abordadas questões estéticas essenciais, sobretudo na primeira delas. Ao aparecimento destes textos, até então desconhecidos, deve-se acrescentar a primeira compilação supra-citada de escritos de Marx e Engels sobre arte, realizada por M.Lifschitz e F.P. Schiller, com a ativa colaboração de A . V.Lunacharski. Com a publicação destes textos, ganhou uma nova e fecunda direção o estudo das idéias estéticas de Marx, já que se começou a reivindicar sua importância como parte integrante do marxismo, bem como suas relações com o pensamento estético anterior” (VASQUEZ,1978,p.19-20)

Das análises de KONDER (1996) é possível retirar implicações da estética lukacsiana relativas à perspectiva político-cultural. A reflexão de Lukács compreende que para se consolidar uma consciência cidadã é fundamental o interesse pelas artes e pela cultura.

No livro **Lukács: um Galileu no século XX**, autores como José Paulo Netto - discutindo *Lukács e o marxismo ocidental*"; Carlos Nelson Coutinho com *Lukács, a ontologia e a política*, Wolfgang Leo Maar – *A reificação como realidade social; práxis, trabalho e crítica em história e consciência de classe*"; Jeanne Marie Gagnebin, com *Lukács e a crítica da cultura* e todos os outros artigos de estudiosos e pesquisadores da obra lukacsiana fazem uma configuração da complexidade teórica deste filósofo húngaro, que ainda hoje, desafia a reflexão moderna.

Do ponto de vista da sua estética, uma síntese de Leandro Konder, permite vislumbrar os desafios dessa relação com a contemporaneidade.

A vertiginosa expansão dos mecanismos da chamada “indústria cultural” confere uma força extraordinária à flutuação dos “modismos”, às “novidades” superficiais enganadoras, difundidas e amplificadas pela ‘mídia’. Nessa situação, tem-se a impressão de que o acesso ao novo é facilitado. E a estética de Lukács [...] nos adverte para o fato de que, como cidadãos e democratas, em nossa atuação político-cultural, não devemos alimentar ilusões: somente o pseudonovo é fácil, o novo autêntico e significativo resulta de uma conquista que é sempre laboriosa, e só pode ser alcançado por caminhos íngremes e pedregosos. Como nos ensina a “grande arte”. (KONDER, 1996,33).

Partindo desta análise é possível compreender que uma mudança nas relações ideológicas de uma sociedade, em uma determinada época exige inovações que criem condições favoráveis para uma nova atitude estética. É claro que as mudanças de sensibilidade estética não emergem espontaneamente mas exigem critérios e valores estéticos que se põem contraditoriamente com transformações que já tenham ocorrido em outras relações da vida humana.

Como diz VÁSQUEZ (1978), uma nova sensibilidade, o novo público e a nova atitude estética, tem de ser criada, não é fruto de um processo espontâneo.

Para Lukács, entre os fatores que podem contribuir para criar este novo sujeito para o novo objeto artístico está o próprio objeto.

Partindo da tese de Marx, revela a dupla capacidade criadora da arte, que cria tanto o objeto quanto o sujeito. “Não se pode pensar em ampliar e enriquecer o consumo verdadeiramente estético, isto é, o modo de gozar a verdadeira arte, sem elevar e enriquecer em ampla escala a sensibilidade humana, tarefa que, por sua vez, é indispensável para a transformação radical e profunda das relações sociais, econômicas, políticas e espirituais”. (VÁSQUEZ,1978, p.298).

Assim, tornar-se sensível é processo, é história que se faz nas relações e no tempo.

Por isso, também é do interesse desta pesquisa saber a respeito do acesso que os professores têm e tiveram às diversas formas de expressão artística. Foram contempladas as situações de vida cotidiana, abordadas no capítulo anterior, e aqui, pode-se ver um quadro geral, que traz o perfil de acesso à formação profissional, em escolarização formal.

O problema aqui, não reside em a arte ser ou não conhecimento do mundo, ela o é indiscutivelmente, mas está no fato de ela existir para o conhecimento do mundo e ou ainda se desempenha outras funções na vida social dos homens.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Esta problemática, enquanto indagação, foi ponderada por KOPNIN (1978)

FIGURA 9- TABELA
TABELA 9 - Formas de expressões a que teve acesso sistemático (mínimo uma vez por mês), em sua formação profissional:

	Sim	Sim	Não	Não
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Música clássica/erudita	46	28%	118	72%
Músicapopular	109	66.5%	55	33.5%
Escultura	19	11.6%	145	88.4%
Dança	53	38.4%	101	61.6%
Cinema	89	54.3%	75	45.7%
Teatro	79	48.2%	85	51.8%
Crônica	40	24.4%	124	75.6%
Poesia	64	39%	100	61%
Romance	58	35.4%	106	64.6%
Arquitetura	17	10.4%	147	89.6%
Pintura	70	42.7%	94	57.3%
Fotografia	55	33.5%	109	66.5%
Nenhuma	17	10.4%	147	89.6%
Total	726		1406	

Num primeiro momento, os dados parecem bem promissores para um país como o Brasil, que tem excluído grandes parcelas da população do acesso a estas formas de linguagem.

No entanto, ao se analisar criticamente estes dados, observa-se que os maiores índices de acesso estão ligados ao tipo de formação profissional. Por exemplo, professores que tiveram sua graduação em Letras, tiveram frequência de acesso a linguagens como a poesia, crônica e o romance mais do que o professor com graduação em matemática. E assim sucessivamente para as outras modalidades.

Outra questão a se ressaltar, que ficou perceptível em várias narrativas, está relacionada a um acesso não orientado, que muitas vezes só faz referência a um objeto de conteúdo específico e também, muitas vezes o acesso não diz respeito à “grande arte”. “Entre a arte verdadeira e o homem massa se estabelece, com efeito, um diálogo de surdos, já que este último não pode entrar na relação apropriada, exigida pelo objeto artístico e, conseqüentemente, não pode apreciá-lo. Esta surdez ou cegueira com relação à verdadeira

criação artística é um fato comumente admitido – ainda que insuficientemente explicado”. (VASQUEZ,1978, p.286).

De qualquer maneira a questão de acesso está relacionada a dos sentidos , ¹⁰⁹ que são meio de afirmação do homem no mundo objetivo na mesma medida em que é meio de auto-conhecimento.

Quando Marx afirmava que “os sentidos se convertem diretamente, em sua prática, em sentidos teóricos” ¹¹⁰ estava explicitando que o homem se afirma mediante todos os sentidos e como ser pensante. Quer dizer, retoma tanto a humanidade dos sentidos quanto a do pensamento. E é por estar relacionado à característica fundamental do humano que se configura como uma conquista!

Vários pesquisadores brasileiros da perspectiva da teoria crítica da educação, ¹¹¹ como ZUIN (1995,1998,1999), PUCCI (1995,1998), COSTA (1995,1998), PRESTES (1995,1998), MAAR (1995,1996,1998) entre outros, contribuíram significativamente, alertando quanto a este “verniz formativo”, percebido na análise dos instrumentos.

O que acontece com aquele que se aproxima de uma obra cultural sem os pressupostos formativos? Adorno exemplifica esta realidade [...] e conclui: “As conseqüências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (TS,p.403). Na verdade a semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condição de se ir além da superfície”. (PUCCI,1998, p.97).

Assim, não basta o acesso democrático à cultura, porque em um certo sentido a sociedade do consumo realiza o ideário da crítica humanista, mas também, lhe retira a possibilidade crítica.

¹⁰⁹ “Na fruição da arte, segundo Lukács, os sujeitos individuais têm a preciosa habilidade de reabsorver algo daquilo que a humanidade pôs no mundo. O indivíduo pode se enriquecer espiritualmente incorporando alguma coisa daquilo que um grupo humano adquiriu em sua experiência vivida e conseguiu expressar artisticamente”. (KONDER,1996, p.30).

¹¹⁰ **Manuscritos econômico-filosóficos**, pg.87

¹¹¹ “Nestes termos pode-se dizer que o trajeto da contribuição intelectual dos frankfurtianos seria um reflexo e uma reflexão acerca da crise que afetaria o modelo do trabalho formativo a partir da década de vinte deste século.” (MAAR,1998, p.50).

Ao enfraquecer os sentidos humanos, esse contexto cultural acaba objetificando as relações humanas, adaptando-as aos interesses econômicos do modo de produção do qual é expressão e instrumento.

Com a complexificação da divisão internacional do trabalho e o enfraquecimento do Estado Nação, as ciências humanas são desafiadas a construir novos paradigmas, categorias que dêem conta da problemática da globalização da economia e da mundialização da cultura. Neste final de século acentua-se a expansão do capitalismo como processo civilizatório mundial enquanto ocorre, paralelamente, a transnacionalização de produtos simbólicos através da indústria cultural. As tecnologias de comunicação criadas neste século, formadoras de uma cultura de massa, interpõe-se na formulação das representações da realidade. (COSTA,1998, p.181).

Ressalta-se aqui, a importância do processo educacional abranger a dialética da imagem propiciada pela dimensão estética, visando a humanização do homem na sua materialidade racional, sensível e corpórea. Mesmo sabendo que a formação cultural é um longo processo histórico de mediação e continuidade, constitui-se hoje, em uma prática política necessária.

Não se pode abstrair que, primeiramente, é necessário lutar para mudar as condições sociais e materiais de produção que em diversas situações de vivência abafam as possibilidades de experiência.¹¹²

No entanto, a crítica cultural é instrumento de luta frente à força e ao aliciamento da imagem.

Esse procedimento torna-se relevante, sobretudo em tempos onde a amplitude tecnológica fornece a sensação da efetiva democratização da produção cultural. Como pudemos observar anteriormente, o desejo de que as informações veiculadas no plano global contribuam para a realização da emancipação ainda não se realizou. A indústria cultural globalizada afirma-se como princípio educativo cada vez mais. Faz-se necessária uma atitude de resistência frente a esse processo. Trata-se, portanto, de identificar na aparente democratização da produção simbólica o seu inerente potencial fascista. (ZUIN,1998, p.134).

¹¹² “De acordo com Benjamin, o capitalismo tardio introduz a extinção progressiva da experiência. Com isso uma nova sensibilidade é introduzida, a experiência é substituída por um tipo de sensibilidade coletiva que se expressa como vivência [...] a experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória...no caso da vivência, é o efeito de choque que intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência [...] privado de sua experiência [...] se encontra fora dos domínios da história, não tendo, assim, meios de se integrar à tradição”. (SOUZA, 1995, p.43).

A produção simbólica e a sociedade não podem se ignorar já que o próprio universo simbólico é produção social.

Entende-se que todas estas questões são absolutamente pertinentes para uma compreensão mais acurada da dimensão estética do homem desta contemporaneidade.

Uma análise pautada nos pressupostos marxistas exige, hoje, não apenas as “descobertas” do estado atual da tecnologia, mas também o processo contraditório que nela se desenvolve para desvelar, por exemplo, a contradição entre o alto nível tecnológico exigido ao produtor contemporâneo, bem como sua condição social, e assim ser capaz de apontar as exigências de formação técnica, cultural, estética, etc a serem satisfeitas.

Considerar esta complexidade na formação dos profissionais da educação é condição *sine qua non*, uma vez que as leis do desenvolvimento social são objetivas, dependentes das ações consciencializadas. Quer dizer, quanto mais alto é o nível de consciência das massas, tão melhor orientada é a luta e sua atividade consciente criadora.

É assim que se pode buscar entender uma concepção de mundo que confira unidade interna ao aspecto espiritual, oferecendo os princípios teóricos e metodológicos da abordagem da atividade social, bem como dos problemas da política, da cultura - da própria vida!

3.3 EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: UM ROMPIMENTO COM A REIFICAÇÃO DAS LINGUAGENS E A ALIENAÇÃO DOS QUE AS USAM

“[...] o viajante gosta dos seus vinte sentidos, e a todos acha pouco, embora seja capaz, por exemplo, e por isso se contenta com os cinco que trouxe ao nascer, de ouvir o que vê, de ver o que ouve, de cheirar o que sente nas pontas dos dedos, e saborear na língua o sal que neste momento exato está ouvindo e vendo na onda que vem... Do alto, o viajante bate palmas à vida!”

JOSÉ SARAMAGO

Essa possibilidade de compreensão está inteiramente relacionada à possibilidade de inserir-se nas novas necessidades reais. Principalmente, quando se parte do entendimento de que o processo da vida social, política e espiritual é condicionado pelo modo de produção da vida material.

Com isso, acredita-se que deva ser estimulado e perseguido o desenvolvimento no âmbito do capitalismo – não apenas como direito, porque este é também uma conquista – mas, pela possibilidade das condições objetivas e subjetivas da transformação serem por ele aceleradas.¹¹³

Apropriar-se contemporaneamente da categoria “educação dos sentidos”, de Marx, significa apoderar-se de um instrumental que habilita pensar a qualificação,¹¹⁴ no caso do professor, não como uma construção teórica acabada, mas sim sobre uma totalidade, um

¹¹³ “Nas conhecidas teses sobre Feuerbach, K. Marx escreveu: “Os filósofos apenas explicaram o mundo de diversas maneiras, mas o problema consiste em modificá-lo”. Estas palavras refletem na íntegra o papel transformador da prática revolucionária como meio de modificar o mundo. A explicação do mundo não é um objetivo em si para a teoria científica. A tarefa da sua transformação revolucionária é a base e a força motriz do conhecimento, pois para modificar o mundo é preciso explicá-lo cientificamente, conhecer as suas leis objetivas e atuar em conformidade com elas.” (KRAPIVINE, s/data, p.28).

¹¹⁴ Esta visão de qualificação é mais ampla que a do modelo de competência. Incorpora as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera. É entendida como uma relação social, como o resultado de uma correlação de forças capital-trabalho, portanto, sempre em transformação. É uma noção resultante da distinção entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores. Na perspectiva de competência está ausente a idéia de relação social, por estar marcada política e ideologicamente por sua origem. Diferentemente de uma visão multidimensional da qualificação, o modelo da competência corresponde a um modelo pós-fordista, portanto, associado à crise da noção de postos de trabalho, e a modelos de classificação e relações profissionais.

conceito explicativo que articula diferentes elementos na categoria fundante das relações de trabalho.

É capaz de contemplar as regulações técnicas, que atuam na relação dos trabalhadores com a tecnologia, e as regulações sociais, que produzem os sujeitos da produção, apontando as formas coletivas de produzir.¹¹⁵ “Em decorrência, a tradicional concepção de qualificação, fundada na aquisição de habilidades técnicas, típica da organização do trabalho segundo o paradigma taylorista/fordistas se amplia, passando a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos.” (KÜENZER, 2000,p.73). Apesar desta síntese ter sido produzida com a especificidade do ensino médio, acredita-se extremamente pertinente para o quadro da formação docente no Brasil.

É preciso pontuar que o modelo desse princípio pode-se encontrar nas indicações de Marx, que havia sistematizado, ressaltando em seus trabalhos a necessária combinação de instrução e de trabalho fabril. Baseado nisso está a perspectiva da formação de homens omnilaterais e o entrelaçamento entre ciência e trabalho.

Retomado por Gramsci, pontuou-se também, a necessidade de uma escola que seja de cultura , mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. “Gramsci chega a delinear a nova organização e o novo princípio-educativo, contraditoriamente emergente da crise: a formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, tecnicamente, industrialmente), em uma organização educativa unitária.” (MANACORDA,1990,p.285).

Discute-se assim, a relação entre a natureza humana e as condições sociais, com as estruturas materiais que as sustentam, a atitude de cada período histórico com respeito à posição do indivíduo no mundo ou seja, a unidade histórico-concreta entre o econômico e o ideológico (cultural).

A educação dos sentidos só pode ser entendida como uma formação que se dá na prática, “na ação material, objetiva, transformadora.” (VÁSQUEZ,1977, p.213).

Esclarecimentos e aprofundamentos da questão podem ser encontrados em Desaulniers Julieta (org.).**Formação, trabalho e competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS,1998.

É orientação da prática futura, conhecimento sobre a prática passada e presente, portanto, é mediada pela teoria e pelo próprio conhecimento.

Torna-se expressão que viabiliza a criação e a difusão de uma concepção de mundo segundo os interesses e a efetivação da concepção de um novo tipo de sociedade. É claro que precisa estar inserida no âmbito mais geral da socialização da economia e da política.

Enquanto uma categoria marxista, expressa ação humana que ao mesmo tempo faz história e é determinada por ela. Busca a transformação dos homens da sociedade humana.

Do ponto de vista do conhecimento, a educação dos sentidos, como atividade eminentemente humana, é seu critério decisivo. Conforme sublinha Lukács: “O conhecimento que está em condições de apreender dialeticamente as astúcias da evolução só é válido e eficaz quando suas aquisições forem expedientes para a ação prática cujas experiências virão, por sua vez, enriquecer o conhecimento e lhe fornecer uma força sempre nova.” (LUCKÁS, 1967, p.237).

Nesse sentido, a educação dos sentidos inserida na categoria trabalho,¹¹⁶ se torna princípio educativo tanto na formação desinteressada (escola unitária) quanto na formação especializada. Reafirma que a preparação para o trabalho não é apenas uma questão de aprendizagem técnica, muito menos uma mecânica preparação para o mercado mas, uma aprendizagem para lidar e lutar no mundo do trabalho.

Uma primeira conclusão se impõe: não é possível enfrentar os novos desafios com a proposta pedagógica do taylorismo-fordismo. Ao contrário, é preciso um novo projeto político-pedagógico, que prepare os jovens para ao mesmo tempo atender e superar as revoluções na base técnica de produção com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Para tanto, o projeto político-pedagógico deverá viabilizar necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico, das formas de comunicação, de relacionamentos e organização coletiva, de maneira a utilizar conhecimentos científicos e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva. Esse novo projeto, portanto, trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, e substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo. (KÜENZER, 2000, p.58-59).

¹¹⁵ Esta concepção de qualificação foi discutida e sistematizada em texto, pelo professor Daniel Villvicencio, no IV Congresso espanhol de sociologia, em 1992.

Enquanto princípio educativo, não pode ser aplicado ao processo pedagógico de forma mecânica e imediata. Mas, como já apontava Gramsci, pode viabilizar o resgate do “ethos” ,“logos” do trabalho contemporâneo para revigorar o processo educativo que se materializa no espaço escolar.¹¹⁷

A educação dos sentidos está estreitamente ligada ao trabalho, que segundo Marx, na **Ideologia Alemã**, é o único laço que une as forças produtivas e a própria existência.

A noção de trabalho imaterial pode levar em conta o novo valor de uso das forças de trabalho, não apenas na sua qualidade de assalariados, mas também a partir da forma mais geral da atividade de todo sujeito produtivo da sociedade pós-industrial. Ela engloba tanto o operário qualificado cuja personalidade se tenta controlar quanto o conjunto das figuras sociais (trabalhadores precários, desempregados, jovens operários, estudantes, estagiários) que constituem a virtualidade do paradigma produtivo baseado na comunicação. Tempo de vida e tempo de trabalho do trabalhador imaterial constituem uma única e mesma realidade cuja dimensão social é aquela que Marx chamava de *General Intellect* e que nós chamamos de intelectualidade pública. (COCCO,2000, p.108-109).

Ressalta-se desta análise, também encaminhada por LAZZARATTO (1997), ao discutir o conceito de biopolítica,¹¹⁸ que não é mais o tempo de trabalho que a economia da informação captura e põe no trabalho, mas o tempo de vida.

Assim, o conceito de público é retomado e levado para dentro de outra dimensão, uma vez que a regulação da população obriga a abandonar a dupla disciplinar tradicional, indivíduo/massa. A sua constituição coloca em primeiro plano o problema do tempo e da virtualidade.

Observa-se que LAZZARATTO (1997) toma o conceito de público (mais que de população), porque põe em crise a regulação da multiplicidade das tecnologias sociais centralizadas no espaço. Público é entendido como variação, um vir-a-ser não um fato estático. É importante ressaltar que para ele, corpo, população e público não se opõem e nem

¹¹⁶ “[...] trabalho é , em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina ‘economia política’ , ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa.” (MANACORDA,2000, p.44).

¹¹⁷ A discussão deste tópico na perspectiva gramsciana, foi desenvolvida por NOSELLA (1992), quando trabalhava a educação da criança e do adolescente. Nesta temática, “o trabalho moderno deveria informar as atividades formativas”. (NOSELLA,1992, p.74).

se contradizem, mas podem se articular uns aos outros por serem modos diversos de disciplina e regulação.

Retoma-se aqui, o valor de uso das forças de trabalho no qual sua dimensão social está relacionada ao *General Intellect*, de Marx e, portanto, à estreita ligação com a educação dos sentidos, que está imbricada no trabalho como agir objetivo do homem, no qual se cria a realidade humana e social.

Isso porque, com o crescimento econômico, o sistema social torna-se mais complexo. A importância dos fatores de produção imateriais aumenta (ciência e tecnologia), os processos produtivos se complicam, enquanto que se reduz o vínculo de escassez. Não se pode deixar de ressaltar que isso foi antecipado por Marx, com grande precisão.

Em termos abstratos pode-se dizer que o desenvolvimento das forças produtivas é conseqüência dos processos de substituição de energia animada pela inanimada e pelo desenvolvimento mais intenso e rápido da informação. Ou seja, a produção imaterial está se tornando força produtiva fundamental e, o seu controle torna-se fundamento de poder.

Essa posição torna-se central na compreensão das relações sociais e, dentre estas, os processos e as relações educativas.

Quando se fala em relações, denota-se não estar buscando as explicações causais mas, as relacionais, que impulsionam ao entendimento dos acontecimentos histórico como relações temporais com elos dialéticos, e não um retroceder na história para determinar as causas e as cadeias de seqüência.¹¹⁹

Esta é uma compreensão fundamental para se pensar em alternativas em que cada um se sinta em tudo o que há, destruindo a aparente independência do mundo dos contatos imediatos, expressos na vida diária.

A educação dos sentidos, no rompimento com a reificação das linguagens e a alienação dos falantes, como categoria dialética, utiliza-se da mesma razão, ou seja, a razão dialética. Para Kosik, “ela é um processo universal e necessário, destinado a conhecer e a

¹¹⁸ No capitalismo pós-fordista, que é virtual, impõe-se este novo conceito, por entendê-lo como ‘vitalismo temporal e não apenas orgânico’. Ele recorre ao virtual e não exclusivamente aos processos biológicos.

¹¹⁹ “A teoria materialista distingue um duplo contexto de fatos. O contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediatamente ordenados, depois de terem sido, precedentemente, arrancados do contexto originário real.” (KOSIK, 1995, p. 320).

plasmar a realidade de modo a não deixar de fora nada de si, portanto é razão tanto da ciência e do pensamento como da liberdade e da realidade humana”. (KOSIK,1995, p.108).

Daí a importância do homem não permanecer indiferente frente ao trabalho, que é criador; deve se reconhecer tanto nos seus produtos quanto em sua atividade.¹²⁰

Por isso não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade , amor, etc), e uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objetivo, mediante a natureza humanizada. “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias (Marx). A objetivação da essência humana tanto no seu aspecto teórico como no aspecto prático, é pois necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana”. (DUARTE,1982 , p.49-50).

Torna-se possível entender então, que os sentidos do homem¹²¹ social tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas somente pela riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana.¹²²

Isso quer dizer que o homem se apropria do objeto, humaniza-o e nele se objetiva, que é quando o transforma em um objeto social. Quando se apropria, assimilando as características objetivas do objeto, estes passam a integrar as forças que o homem utiliza em seu agir .¹²³ Por isso “o homem se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos.” (MARX,1974, p.18).

¹²⁰ “A divisão do trabalho, sob o capitalismo isola o homem nos limites de uma atividade limitada, imprimindo ao desenvolvimento da personalidade uma direção unilateral, que toma às vezes a forma de uma monstruosa especialização. Longe de se desenvolver universalmente, o homem apegase à sua esfera de ação e, preso à sua particularidade, limita e mutila o seu ser.” (VÁSQUEZ,1978,p.32).

¹²¹ Nos **Manuscritos econômico-filosóficos** vários são os aspectos a se considerar e que fazem referência aos sentidos do homem. Destaca-se , aqui, alguns que os colocam na seguinte perspectiva: “Um ser que não tem nenhum objeto fora de si não é um ser objetivo. Um ser que não é,por sua vez ,objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser como objeto seu, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é objetivo.” (Marx,1974, p.47).

¹²² “é somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas [...] O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado”.(Marx,1974,p.18).

¹²³ “A objetivação da essência humana , tanto no aspecto teórico como no prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e material”. (MARX, 1974, p.19).

Marx explica esta questão da relação objetivação e apropriação, que necessariamente desemboca na humanização dos sentidos como exteriorização e confirmação da vida social. Para ele, “a vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica; ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral. Como consciência genérica o homem confirma sua vida social real.” (MARX,1974,p16).

Compreende-se, entre outros, desta afirmação que se deve reivindicar a formação numa sociedade que a privou de sua base. É necessária por haver um prolongamento da vida humana na imanência dos produtos, pela própria contraditoriedade presente entre objetivação e subjetivação.

Sendo assim, as pessoas precisam reconhecer nos produtos a extensão de sua subjetividade que não pode ficar restrita àquela anterior da sua objetivação na produção.

A possibilidade da libertação individual dos mecanismos coercitivos da socialização [...] sobre a cultura e a consciência. Porém, essa possibilidade da libertação individual não deve se tornar o objetivo final, mas deve ser entendida como pressuposto incondicional para a humanização da práxis social [...] A dialética da formação cultural reside no esforço, de que não pode abrir mão, pela independência espiritual frente à iniciativa da socialização, um esforço que significa o enquadramento na tarefa social de transformar as relações desumanizadas existentes em direção a uma sociedade mais humana. (SCHMIED-KOWARZIZ, apud ZUIN, 1999, p.40).

A humanização dos sentidos se efetiva por meio dos objetos que satisfazem necessidades humanas, quando se sente livre das necessidades imediatas de sobrevivência .

Não se quer dizer com isso, que esta liberdade se realize plenamente e que o desenvolvimento dos sentidos somente seja possível quando o homem alcançar o ‘reino da liberdade’, mas que este processo, contraditoriamente, se objetiva no espaço de relativa autonomia do sujeito frente à realidade social, enquanto uma conquista. “Nesse sentido, a pauperização do senso de percepção, o caráter de montagem e produção sintética de produtos, o lazer como prolongamento do lócus do trabalho são dimensões estruturais da sociedade que decorrem do processo de hominização, portanto históricas, e que vão além da ação particular de qualquer indivíduo.” (COSTA, apud COSTA, 1998, p.186).

Daqui, pode-se extrair relações diretas que permitem entender o processo da veiculação estética no contexto da indústria cultural, o que implica no entendimento da alienação da

imagem com a qual se tem “educado” o social. A forma como a dimensão estética é veiculada no contexto cultural.

É somente na possibilidade do sujeito ser sujeito¹²⁴ que se afeta o movimento para o senso de coletividade que rompe limites do individualismo, o qual, não se pode esquecer, toma o outro como objeto de apropriação.

Um aspecto importante a se observar é que a educação dos sentidos é capaz de construir relações humanas que ativam o senso ético em benefício do bem comum. “A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital [...] Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter. A superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas.” (MARX,1974, p.17).

Numa perspectiva mais abrangente de formação social a categoria ‘educação dos sentidos’ caracteriza-se como de suma importância, à medida que por este corpo teórico, seja possível expor as sutilezas com as quais se produz e controla a vida humana, na maioria das vezes se inviabilizando uma possibilidade de viver o momento de desenvolvimento das forças produtivas¹²⁵ que já se alcançou.

É grande a importância de se discutir a educação dos sentidos - inclusive as formas embrutecidas, carregadas de componentes políticos - com os princípios da indústria cultural do mundo moderno pelos quais se vem “educando” a sociedade.

¹²⁴ “O homem apropria-se do seu ser global de forma global, isto é, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar – em resumo todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, não em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste.” (MARX,1974,p.17)

¹²⁵ Na relação educação e trabalho, a professora Acácia Küenzer produz uma discussão acerca do atual desenvolvimento das forças produtivas dizendo o seguinte: “[...] é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos.” (KÜENZER,2000,p.34).

É o próprio capital que passa a demandar uma nova pedagogia para formar o produtor e o consumidor, o homem da ‘pólis’ globalizada, desenvolvendo-a em suas agências de treinamento, no próprio trabalho e nas relações sociais mais amplas, principalmente através dos meios de comunicação de massa, que passam a disseminar a nova concepção de mundo demandada pela acumulação flexível. Ao mesmo tempo reivindica ao Estado mais atenção com a educação básica, e à escola um novo projeto, em que a repetição, a memorização, a aprendizagem de conteúdos e de formas operacionais parciais e a submissão à ordem sejam substituídas pelo domínio de habilidades comunicativas, pelo raciocínio lógico, pela capacidade de discernir, de criar, de comprometer-se, de trabalhar com a informação, de construir soluções originais, e, principalmente, de duvidar, de não se satisfazer e, em decorrência, de educar-se continuamente. (KÜENZER,2000, p.66).

Nesse contexto, acredita-se que a contemporaneidade dessa categoria de Marx, se exprime pela emergência das diferentes formas de linguagens, presentes nos espaços sociais e produtivos, que reclamam uma cidadania cultural – o *General Intellect* de Marx, a intelectualidade pública, de Cocco e o moderno Leonardo Da Vinci, de Gramsci.

Para o entendimento da educação dos sentidos, no rompimento com a reificação das linguagens e a alienação dos que as usam, torna-se necessário o esclarecimento de dois termos fundamentais, relacionados à própria temática ‘linguagem’ – o texto e a leitura.

Para essa discussão, os esclarecimentos feitos pelo professor Faraco, são fundamentais, pela contemporaneidade, pertinência e abrangência contemplada na proposição teórica.

Segundo ele:

Ler significa [...] ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que através de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo [...] uma intenção. Significa também ler compreensivamente, o que implica em reagir ao texto, responder a ele, identificando as vozes sociais que o compõem, e concordando com elas, ou delas discordando; rindo delas, emocionando-se com elas, aplaudindo-as, rejeitando-as, assimilando-as, repetindo-as, redizendo-as, parodiando-as. Nesse ponto é interessante dizer que ler e texto não estão aqui sendo usados como termos restritos à linguagem escrita [...] por extensão metafórica do conceito de ler e de texto, queremos abranger também a recepção (leitura) de manifestações (textos) em outras linguagens, combinadas ou não com a linguagem verbal. Essa extensão nos ajuda a compreender de forma integrada a linguagem verbal e as outras linguagens (as artes visuais, música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas), percebendo seu chão comum (são todas atividades sociointeracionais) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos; seus diferentes modos de composição e de geração de significados). (FARACO, 2000,p.101).

Um dos grandes desafios, que se estabelece junto desta situação, é o de aprender a se movimentar nesse tempo e espaço, aproveitando seus benefícios.

Esta capacidade de se relacionar através de uma determinada linguagem, revela um grau específico de domínio sobre a natureza e, portanto, de humanização da realidade, independentemente da função específica que estas linguagens desempenham.

O que é notório em nosso momento histórico, é que o modo de produção capitalista, na forma pós-fordista, tem transformado os conceitos de tempo e espaço e com isso, as práticas convencionais de linguagem – expressas na linearidade da escrita. Há uma cobrança de novas formas de relação, organização e transmissão de conhecimentos.

Segundo Williams, a “apreensão da realidade através da linguagem enquanto consciência prática, está impregnada e impregna todas as atividades sociais, inclusive as atividades produtivas.” (WILLIAMS, 1977, p. 37).

Assim, a linguagem é uma articulação entre o homem e o mundo, uma articulação de experiência viva que se estabelece pela atividade prática do homem; por isso mesmo está sempre em plena transformação, uma presença dinâmica e articulada no mundo contemporâneo.

Bravermann, pontuando a respeito da capacidade de manipular a representação simbólica (em suas formas superiores, no caso a linguagem articulada),¹²⁶ diz que “sem símbolos ou linguagem o pensamento conceitual deve permanecer rudimentar e, ademais, não pode ser livremente transmitido através do grupo ou às gerações seguintes”. (BRAVERMANN, 1977,p.52).

A criação social de significados através do uso de signos formais é então, uma produção.

“Em seus primeiros estágios, o capitalismo havia separado claramente o simbólico do econômico; agora, as duas esferas estão incongruentemente reunidas, à medida que o econômico penetra profundamente no reino do simbólico e o corpo libidinal é atrelado aos imperativos do lucro.” (EAGLETON,1993,p.269).

Não é por acaso que as linguagens, a estética neste contexto, se tornaram mercadorias valorizadas. ‘Ingenuidade’ seria reduzi-la a uma questão técnica ou instrumental, suprimindo-se desta orientação a questão essencial da relação entre linguagem e poder.

O entendimento de linguagem que Marx trazia, com a devida abrangência que a contemporaneidade exige, é extremamente atual e de suma importância. Para ele “[...] a linguagem é tão velha como a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir, também, para si mesma; e a linguagem nasce como a consciência, da necessidade, das pressões do intercâmbio com os outros homens.”(MARX,1976,p.30).

Isso nos alerta sobre a importância de se defender a integridade do homem contra toda tendência que ataca, humilha e deforma, a qual não assume em nenhuma sociedade, forma tão inumana como na sociedade capitalista.

Da mesma maneira pode-se resgatar a atualidade da discussão que Gramsci fazia da linguagem.

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. (GRAMSCI, 1986, p.13).

Estes apontamentos qualificam que um conhecimento, como a linguagem, não é independente de seu uso e, portanto, deve ser compreendido em um determinado contexto social e histórico.

Uma vez que as linguagens tenham se multiplicado, a contemporaneidade vê-se, irrecuperavelmente, capturada no mundo das ferramentas, tornando indispensável o uso delas, mesmo que contraditoriamente, leve a certas dificuldades.

Mas, nesses espaços de contradição, as linguagens são primeiramente, síntese da atividade humana, portanto há uma intrínseca relação com a história social.

Dimensionar a educação dos sentidos para um rompimento com a reificação das linguagens e a alienação de quem as usam, significa dimensioná-la como trabalho.

¹²⁶ É importante lembrar que contraditoriamente, quando “comunica sem conflito, se convertem em poderosas tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição” SILVA (1994).

Trata-se de um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber. Aquele trabalho que a própria fábrica postula, se possa proporcionar até que não se opere um *praktischer umsturz*, ou seja, uma mudança revolucionária. (MANACORDA,2000,p.125).

O trabalho com estas categorias não pode ser negligenciado na formação dos professores, mesmo porque é uma prova de maturidade, de riqueza de conteúdo do pensamento humano, dos seus êxitos na interpretação do mundo exterior.¹²⁷

Esse novo intelectual, a ser formado [...] potencialmente preparado para ser governante, será fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura, e portanto capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da pólis, sujeito e objeto de direitos, e como trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação...Certamente, ele haverá de oportunizar a compreensão do desemprego através do domínio da linguagem, mas também deverá mostrar o papel da linguagem na criação estética, na construção de relações humanas significativas, no desenvolvimento da compreensão das relações sociais e da capacidade de organização e resistência. (KÜENZER,2000, p.34-75).

Quando os professores se apropriam desta dimensão humanizadora das linguagens, eles são fortalecidos em poder para desvelar novas dimensões da existência que até então, estavam escondidas.

É necessário enfrentar as condições de pauperização cultural presentes na realidade brasileira, mesmo porque é condição para uma inserção produtiva, social e política mais igualitária e, a escola não pode ficar à margem desse processo. Não se pode esquecer que a linguagem ‘dos excluídos’ está em ‘desvantagem’ devido às suas próprias condições materiais de vida.

¹²⁷ “O sujeito pode perceber do mundo exterior somente aquilo que atua sobre os órgãos dos seus sentidos; o cérebro humano pode entrar em interação somente com os fenômenos capazes de suscitar nele as excitações correspondentes como o material, o sensorial. Por isto, as imagens reais dos objetos assumem na linguagem a sua forma sensorial-material e deste modo tornam os resultados do pensamento acessíveis, reais”. (KOPNIN,1978,p.132).

Em certa medida, embora as questões colocadas no plano cultural [...] não possam ser respondidas no plano cultural – como também as econômicas e as éticas não podem ser defrontadas apenas no âmbito econômico ou ético – certamente há mesmo assim planos culturais em que se desenvolve também o processo emancipatório em sua efetividade. A transformação prática das relações de produção socialmente vigentes demanda uma crítica inexoravelmente voltada a todas as dimensões da sociedade existente. (MAAR,1998,p.52).

Em tal contexto, a luta pela escola, como um organismo de socialização da cultura, tem que estar inserida no âmbito mais geral da socialização da economia e da política.

É essa mediação, mais que as potencialidades das novas tecnologias ou do ponto puramente cognitivo, que determina a necessidade de incorporar adequadamente a ‘educação dos sentidos, materializado também nas linguagens, nas políticas educativas¹²⁸ democráticas. Não fazê-lo pode condenar à marginalidade todos os que não dominarem os códigos que permitem manejar a atual realidade produtiva.

Aqui, parece ser apropriado o uso¹²⁹ da palavra reivindicar a objetividade, o que significa reconhecer que se está em uma relação de necessidade com os objetos.

Marx, em seus trabalhos sempre enfatizou que o homem só é homem objetivando-se, criando objetos nos quais se exteriorize e só é propriamente sujeito humano na medida em que se objetiva, em que se faz objeto.

Esta possibilidade de compreensão permite-nos utilizar as palavras de Bertold Brech¹³⁰, ditas por Galileu: “É preciso acompanhar os tempos, meus senhores. É preciso abandonar as costas, ir para alto-mar!”

Na peça, ao mesmo instante em que toma assento, Galileu ouve um famoso poema sobre a fuga do tempo – tão presente em todas as dimensões da ação humana, ainda hoje em meio a um “mito” tão abrangente como o do mercado que está em todas as manifestações da vida social.

¹²⁸ As atuais propostas de reformas e as práticas políticas do governo (expressas nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio), se conjugam com as exigências econômicas de qualificação da força de trabalho nos processos produtivos flexibilizados. Ao preterir necessidades, coletivas em nome da relevância moral do indivíduo, esta postura, acaba reforçando a idéia de que a liberdade e o desenvolvimento individual dependem apenas de disposição, na crença de que o aperfeiçoamento individual leve, necessária e diretamente, à melhoria das instituições sociais e mais, remete a uma concepção idealista de sociedade, por não enfatizar as condições objetivas da competição.

¹²⁹ “A relação inumana entre o possuidor e os produtos do trabalho humano, por sua vez, significa que a infinita gama de nexos que o homem pode estabelecer com as coisas a fim de satisfazer uma multiplicidade de necessidades humanas reduz-se à relação de posse.” (VÁSQUEZ,1978,p.202).

“Com o tempo que tudo desbarata,
Teus olhos deixarão de ser estrelas;
Verás murchar no rosto as faces belas
E as tranças d’ouro convertem-se em prata”.

(BRETCH, 1992, p.110)

¹³⁰ BREACH, Bertold. **Vida de Galileu**, in Teatro Completo, v.6, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

3.4 CIDADES: DESAFIO AO REENCONTRO DA DIMENSÃO POLÍTICA-CIVILIZATÓRIA¹³¹

“Estou sozinho na cidade estrangeira, e não conheço ninguém – não entendo a linguagem que falam. Mas alguém brilha, de repente, no meio da multidão, como de repente brilha uma palavra perdida na página ou uma graminha qualquer na cabeleira da terra.”

EDUARDO GALEANO

Ao se propor uma reflexão em torno da formação docente e a cidadania cultural, portanto de uma necessária emergência de ‘intelectualidade pública; torna-se imprescindível a estrutura de relações em que as pessoas produzem e se produzem, as relações com o mundo, com a história, consigo mesmo – o espaço das cidades.¹³²

Hoje, no início de um novo século, aproximadamente 50% da população vive em uma, entre as dez maiores regiões metropolitanas do mundo.

As economias periféricas, como o caso brasileiro, produziram esse processo de urbanização/metropolização de modo bastante acelerado.

Hobsbawm, em seu livro “Era dos Extremos” suscita a reflexão de que esta ‘peculiaridade’ pode ser considerada a maior alteração na vida da humanidade, entre os séculos XV e XX.

As cidades, expressão de um modo social e historicamente produzido pelo desenvolvimento capitalista, assumem um novo movimento na reprodução cotidiana dos meios ideológicos e econômicos de viver. “O povo como sujeito é também o povo objeto, sobretudo ao considerarmos o povo e o território como realidades indissolúvelmente relacionadas. Daí a necessidade de revalorizar o dado local e revalorizar o cotidiano como categoria não apenas filosófica e sociológica, mas como uma categoria geográfica, territorial.” (SANTOS, 2000, p.121).

¹³¹ Acredita-se ser importante lembrar que este texto não tem a intenção de construir uma discussão sobre as metamorfoses da topologia urbana mas, a partir do objeto de pesquisa, demarcar o caráter emancipatório deste espaço social.

¹³² O estabelecimento das cidades, em última análise, deu-se como consequência de uma necessária diferenciação territorial. Este espaço deveria ser capaz de “proteger” e assegurar o usufruto e a apropriação dos excedentes do que havia de início, sido produzido em outro lugar (nomeado de campo) e que passaram a ser escoados de locais de produção para os de acumulação.

Isto quer dizer que o lugar geográfico é também o lugar filosófico da descoberta, porque nele se batem forças contraditórias e isto, sem dúvida, não pode ser abstraído da sua relação com a formação docente.

O Brasil, por exemplo, tem uma realidade metropolitana que se configura entre as mais importantes do mundo,¹³³ mas, como não poderia deixar de ser, é um espaço que reitera a desigualdade¹³⁴ no uso do espaço e na utilização dos serviços coletivos. No entanto, nenhuma transformação social acontecerá à borda dela.

Na discussão temática da ‘produção da cidade e a cidade como lugar de produção’ Cocco, exprime a importância do espaço citadino e as contraditoriedades presentes na relação. Segundo ele, “as grandes desigualdades sociais e segregações espaciais nelas presentes não impedem que porções consistentes de suas populações urbanas participem ativamente dos processos de integração mundial dos mercados e das culturas. Muito pelo contrário, em face desses resultados metropolitanos, o pós-fordismo pode, paradoxalmente, se desenvolver de maneira mais fácil do que nas economias avançadas.” (COCCO, 2000,p.125).

Estas questões, ligadas à produção da cidade e esta enquanto espaço de produção, exige uma tomada do seu caráter educador, do entorno social e do espaço urbano que não pode apenas significar uma referência ao espaço da cidade, mas exige um olhar para um espaço onde se pode encontrar as melhores qualidades de civilização.

O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o considerarmos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam. A globalização amplia a importância desse conceito. Em parte por causa da competitividade, cujo exercício, levando a uma busca desesperada de uma maior produtividade, depende de condições oferecidas nos lugares da produção, nos lugares da circulação, nos lugares do consumo. (SANTOS, 2000,p.22-23).

¹³³ Vivendo o drama contemporâneo – falência do modelo desenvolvimentista – as grandes regiões metropolitanas do Brasil caracterizam a estagnação da mobilidade social.

¹³⁴ “O fluxo permanente que põe e repõe as condições de sobrevivência da cidade, pressupõe uma estrutura de classe e, mais ainda, de uma classe dominante que resolveu isolar-se com o seu séquito, *especialmente* do restante da sociedade. É só a partir desta revolução, que pressupõe, repita-se, dominação, é que se pode especular sobre a ‘racionalidade’ ou a ‘funcionalidade’ da segregação urbana.” (SINGER, 1985, p.14 In : Carvalho:2000,p.333).

Entre o território e a globalização cria-se uma relação de causalidade em benefício dos atores mais poderosos, dando ao espaço geográfico um papel inédito na dinâmica social.

O espaço citadino, a ordem urbana tem um nexos que permite vislumbrar a possibilidade de compreensão para quem se propõe a pensar a totalidade, suas inter-relações.

Na atualidade, pode-se dizer que o 'nexo' da globalização tem determinado as regras de adaptação competitiva e cuja tendência é a de homogeneização das estratégias econômicas e industriais dos países e suas cidades.

Várias são as propostas de análise que buscam definir o novo papel da cidade. COCCO (2000), no desenvolvimento do trabalho, aponta algumas, destacando a síntese de que a crise do Estado-Nação desempenha um movimento de recentralização em torno da cidade.

Opta-se, aqui, por citar algumas,¹³⁵ que se entende, sejam importantes para a discussão desta temática.

a) Na perspectiva de Benko (1994), "o lugar e o potencial econômico da cidade capitalista dependem cada vez menos do papel de metrópole regional que ela pode desempenhar e cada vez mais das suas funções de comando transregionais".

b) Dematteis (1995), na mesma perspectiva de análise que Benko, pontua que 'o futuro das regiões depende hoje em dia, cada vez menos de suas relações internas e cada vez mais das relações com o resto do mundo'.

c) Veltz (1996), aponta que hoje, 'há uma emergência de um território de redes [...] onde os pólos são nós das redes. Seriam as redes policêntricas nas e entre as cidades.'

d) Lévy (1994), na mesma perspectiva que Veltz, diz que 'melhor abastecidos que algumas periferias....centros secundários contribuem para criar uma territorialidade intra-urbana em escala diferente daquela que era própria da cidade industrial.'

Destes posicionamentos pode-se extrair o deslocamento que o pós-fordismo traz a representação das cidades, que se caracteriza por ser um território policêntrico, onde todos

¹³⁵ Estas são sínteses feitas a partir do exposto em Cocco (2000,p.125-131). O mesmo autor, levanta elementos de crítica, dizendo que "essas abordagens não simbolizam as ambivalências atuais as heterogeneidades possíveis dos processos de desterritorialização e de reterritorialização que caracteriza a passagem para o pós-fordismo e as relações extremamente móveis entre a globalização e seu contraponto, a revalorização das dimensões locais de constituição social e produtiva." (Ibidem,p.139).

dependem uns dos outros. Assim, os espaços urbanos e públicos acabam por se tornar em objetos de negociação.

Todos ‘vivem’ este espaço da cidade, qualquer que seja seu ponto na divisão do trabalho intelectual e físico. O homem participa na vida cotidiana da cidade com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Contudo, isso se verifica quando o homem é consciente destas necessidades, é capaz de utilizá-las e contrapô-las como fator ao ambiente social, ao objeto de suas ações.

“Esse novo papel do espaço social urbano não se constitui por meio dos fenômenos de re-hierarquização e recentralização que atravessa a cidade pós-fordista [...] as dinâmicas pós-industriais precisam ser analisadas não no horizonte do desaparecimento da produção de bens materiais, mas na sua subordinação às atividades imateriais e lingüísticas que requalificam o regime de acumulação.” (COCCO, 2000,p.144-145).

A condição do espaço social não pode definir-se como ‘designificada’, sem uma aderência à realidade, nem mesmo como tendência a viver o mundo como um mecanismo neutro de ações ritualizadas.

O espaço social urbano precisa constituir-se no encontro da ‘pólis’ e da ‘civitas’, ou seja, o encontro da dimensão política e civilizatória da humanidade.

Estes são elementos vitais desse processo, por insistir em manter viva as possibilidades de construção de espaços de convivência pública e solidária, conferindo ao urbano, significações de civilizado, que não combina com um falso sinônimo de aceitação das injustiças promovidas pelas estruturas socioespaciais.

Inseridos no sistema socioeconômico capitalista, com hegemonia neoliberal, subjugam o social em favor dos princípios econômicos, exigindo novas formas de conceber e de agir em relação ao mundo do trabalho, e ao próprio entendimento do que seja um território mais humanizado com inter-relações comunicacionais intensas.

Com esta perspectiva, que faz reemergir a urbanidade, não se quer fazer coincidir com um simples processo que centraliza espaços de socialização. “Trata-se de trabalhar para aprender as tensões que essas novas articulações determinam em torno não de um centro topológico e estático (do qual dependeriam relações unívocas de inclusão e exclusão), mas da sua produção por deslocamentos, cooperação social e afirmação de novos princípios de fruição estética.” (COCCO, 2000,p.147).

A cidade, configura-se então, em um novo espaço de trabalho imaterial. Assim, viver nas cidades contemporâneas é estar imerso em um espaço social que educa e reeduca. Esta dimensão, por sua contraditoriedade, exige saber ‘ler’ e ‘compreender’ para poder transformá-la.¹³⁶

Com estas categorias de análise é possível superar a visão da cidade, seu estatuto originário, de lugar fechado.

A relação com o território aponta questões específicas do papel do espaço social metropolitano na atualidade.¹³⁷

É exatamente neste ponto da cidade, como espaço de trabalho imaterial, que se estreitam as relações com a cidadania cultural, tão necessária para se redimensionar a formação dos professores e sua imprescindível emergência de uma intelectualidade pública.

Quando se pontua a formação docente, necessariamente ela só pode estar entrelaçada aos desafios maiores da sociedade, com os projetos de educação em sentido ampliado, aos sistemas de ação cultural (ciência, arte, etc.) que são diferenciados, mas estão ligados a objetivações culturais dos espaços urbanos e não a proferimentos individuais. É nesse nível de conhecimento culturalmente objetivado que se encontram estratégias em que o conhecimento teórico/profissional é organizado, sem perder os contextos práticos específicos.

Esta posição entrelaçada vislumbra a superação de uma ‘sociedade natural’. Esta expressão, no contexto de análise de Marx e Engels (1974), compreende uma sociedade onde os homens participam do trabalho, das atividades sociais, da própria divisão social do trabalho como algo natural e não como um produto humano que gerou uma socialidade reproduzida e fetichizada.

Toda formação carrega em si um projeto de ação, de transformação e portanto de opções que, neste caso, precisam passar pela valorização dos espaços públicos, das pessoas e da luta pela inovação no interior desta sociedade e sua contraditoriedade. Demonstra o relacionamento fundamental entre cidades, escolarização e a idéia de emancipação humana.

¹³⁶ “O lento mas progressivo deslocamento para a linguagem dos ‘direitos’, delineada e resolvida no terreno das instituições públicas, para a linguagem dos ‘bens’, conjugada e resolvida no âmbito do mercado, é um sutil indicador da decadência política das democracias latino-americanas.” BÓRON, apud BÓRON (2000 ,p.55)

¹³⁷ A hipótese de Cocco é a de ‘que não há inversão da dimensão originária da urbanidade que se oporia ao fora do campo e que faria com que hoje em dia a “urbanidade se opusesse ao desenvolvimento territorial”. O fora, não ‘tem a figura da rede, do território, do espaço indiferenciado’. O local não é o oposto do global, nem a condição da recusa técnica. As tensões entre as duas dimensões se jogam continuamente e, exatamente, na essência de um ‘fora’. (COCCO,2000,p.146).

Nesse sentido, o ‘caos urbano’, que ainda é a ordem de classes no processo de desenvolvimento das cidades tem um papel definitivamente político, já que não pode fugir das funções contraditórias de legitimação ou resistência às formas dominantes de produção, ideologia e cultura.

A categoria cidade - desafios ao reencontro da dimensão política-civilizatória aponta para a luta diária sobre o que conta como forma legítima de linguagem e conhecimento; transforma-se num referencial político para reconstruir o alijamento da contemporaneidade e reconhecer o papel da educação em torno de um sistema de sentido democrático. Ela é constituída pelos sinais culturais e visões tácitas do mundo.

Segundo Santos (2000), a cidade é multidimensional, se constitui em lugar de construção de alternativas, onde é possível desenvolver-se a comunicação entre os pobres. É nesse espaço que se realiza a vida coletiva.

No contexto capitalista pós-fordista, os homens serão sujeitos ‘livres’ e ‘iguais’, não na medida em que não aceitem as vantagens e servidões do progresso, mas quando se organizam para reivindicar, exigir ao progresso técnico e científico a subordinação a valores morais.

Essa organização da comunidade, nos espaços urbanos, em vista da ação,¹³⁸ define o Estado, exigindo-lhe sua face pública uma vez que: “As infraestruturas da cidade pós fordista são sobretudo de ordem imaterial, pois o acesso aos conhecimentos, às informações e à qualidade da força de trabalho constitui o requisito, invisível mas extremamente importante para o desenvolvimento local [...] os trabalhadores são indistinguíveis, pois eles trabalham indiferentemente nos vários elos de espacialização produtiva metropolitana e explicitam a inserção desses elos empresariais no tecido produtivo da cidade.” (COCCO, 2000,p.154).

Neste quadro, o político se mantém como espaço de continuação da luta por outros meios, solicitando um trabalho com as contraditoriedades do próprio conceito de *General Intellect*.

¹³⁸ “Trata-se de pôr a nu o caráter social, humano, das relações que os homens contraem dentro de um todo estruturado que determina que essas relações – sendo sociais, humanas – se apresentem como relações entre coisas. Trata-se, portanto, de homens e de relações entre eles, mas os homens de quem aqui se fala são o capitalista e o operário, na medida em que representam a forma social que adota o comportamento de indivíduos reais ao se inserirem nas relações capitalistas de produção.” (VÁSQUEZ,1977,p.427).

Neste sentido, ele deve fazer uma síntese dialética de uma intelectualidade com o caráter público e de massa, capaz de unificar em uma síntese superior de cultura – equiparado por Gramsci à objetividade histórico-concreta. Não há como abstrair a cultura da civilização humana.

O desafio ao encontro da dimensão político-civilizatória das cidades está também assentada na pauperização do senso estético, de percepção crítica dos fatos sociais e nas novas técnicas de produção que mudam os hábitos de consumo, os quais não existem de forma autônoma mas, se relacionam com os processos de vida econômica e política.

A importância deste encontro está mediada na objetividade das relações dadas e o sujeito histórico transformador.

As cidades, neste desafio, são um lugar objetivo, expressam os processos políticos, econômicos e os sistemas simbólicos.

É um espaço onde a luta de classe é definida na estrutura econômica e política formal, mas se realiza nas matrizes essenciais do modo de vida (família, espaços de lazer etc.) portanto, é um espaço cultural público, aberto à crítica, à deliberação e à construção comum de saberes,¹³⁹ com as quais todos podem contribuir para conquistar o direito de desejar uma sociedade sem exclusões.

Do ponto de vista dos processos educativos que nesse espaço se constituem e lhe são constituintes, cabem as afirmações de Frigotto:

Os processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático. Esta é apenas uma contingência histórica para aqueles que se colocam como tarefa permanente a de ir além da forma capital de relações humano-sociais e a criação de relações solidárias e socialistas. No plano das concepções e das teorias que as sustentam, o desafio é, pois, o de continuar a crítica à fragmentação dualismo, tecnicismo. No plano ético político a crítica deve centrar-se no combate ao individualismo e às perspectivas biologistas que buscam atribuir a componentes genéticos aquilo que resulta da desigualdade produzida pelas relações sociais. (FRIGOTTO, 1992,p. 12).

¹³⁹ “O conceito de saber é tomado aqui de modo bastante amplo, referindo-se, tanto a conhecimentos e técnicas, quanto a comportamentos, valores, atitudes, enfim, tudo o que configura a cultura humana, passível de ser apropriada por meio da educação.” (PARO, 2000,p.1).

Partindo-se de análises do deslocamento paradigmático, no âmbito das posições de esquerda, as cidades – como espaços ressignificados – podem constituir-se em espaços capazes de enfrentar corajosamente a complexa conjuntura de transição do mundo contemporâneo.

É necessário, para tanto, dispor-se a combater as falácias da pós-modernidade, sem renunciar à incorporação do que possa ser uma travessia para uma nova idade sócio-cultural. (NETTO, apud COCCO, 2000).

Esta retomada do espaço citadino é urgente num momento em que onde a mercantilização das relações humanas, da cultura acabam por compor o ‘novo paradigma’, reduzindo a natureza humana a um conceito que se confunde com competição. A liberdade, alijada num individualismo pleno, não reconhece as diferenças, renegando o universo dos direitos sociais.

Marx e Engels, escreveram: “Só na coletividade o indivíduo obtém os recursos que lhe permitem efetuar o desenvolvimento multilateral das suas aptidões e, por conseguinte, só no quadro de uma coletividade é possível a liberdade pessoal.”¹⁴⁰

A discussão das cidades, nessa dimensão, não aceita uma perspectiva intelectualista como sendo capaz de formar cidadãos. Seria como embrutecer um caminho capaz de formar pessoas intelectualizadas, mas sem compromisso com o coletivo, desenraizada da coletividade.

Contraditoriamente, remete à condição de ser social, concreto e humano, tirando-lhe a máscara de sujeito epistêmico, mesmo porque a capacidade de expressão do ser humano possui a força da objetivação, capacidade esta, que se manifesta em produtos da ação humana, os quais são inteligíveis tanto para o produtor como para os outros seres humanos, como elementos de seu mundo comum.

O discurso citadino da modernidade tem a ver com o discurso estético e intersecta-o de múltiplas formas.

Ao transferir esta produtividade estética para a vida produtiva da espécie, Marx pode conceber o trabalho na sociedade como a auto-realização coletiva dos produtores. A troca assimétrica da força de trabalho por salário é o mecanismo que deverá explicar por que motivo a esfera das forças vitais que foram alienadas dos trabalhadores assalariados sistematicamente se autonomiza. Com esta premissa que

¹⁴⁰ Marx e Engels . **Obras escolhidas**. s/data, p.75.

se funda na teoria do valor, o conteúdo estético-expressivo do conceito de práxis é ampliado com um elemento moral. Pois que, agora, o trabalho alienado já não se desvia apenas do modelo, concebido em termos de produção estética, de uma práxis que, satisfeita, reflui a si mesma, mas também do modelo, baseado no direito natural, da troca de equivalentes. (HABERMAS, 2000,p.70).

Hoje, quando poucas pessoas são capazes de estabelecer a conexão necessária entre desenvolvimento do mercado e direitos de propriedade, a emergência da centralidade do trabalho¹⁴¹ torna-se expressão concreta das relações sociais, em especial nas dinâmicas metropolitanas.

Nestes horizontes, que corresponde às dimensões concretas dos territórios de proliferação da cooperação social produtiva, o comando aparece como mero parasitismo capitalista. O saber apresenta-se aqui como irredutível imanência de um saber social difuso, saber em geral de uma temporalidade interna aos desejos de constituição da liberdade. O biopoder aparece como potência de vida...os meios e os fins coincidem. A socialização é condição do mercado, o mercado da liberdade. O político abre-se à superação da guerra.” (COCCO, 2000,p.162).

Nesse sentido, um dos problemas mais sérios que a “formação do cidadão” enfrenta na atualidade é o que se poderia chamar ‘insuficiência de socialização’, que tem caracterizado a sociedade atual. Isso em decorrência também, dos novos agentes de socialização-os meios de comunicação de massa, que não foram projetados com esta finalidade.

A crise reflete-se no desgaste da capacidade socializadora das diversas instituições, e entre elas a escola -classicamente responsável por essa função.

A incapacidade educativa coincide, portanto, com o atraso e a abstração da cultura, com a separação das massas e do mundo real da produção.

No deslocamento paradigmático, o vínculo tão reafirmado entre economia e cultura volta a propor o unitário que vai do trabalho à técnica, à ciência e a uma concepção crítica e histórica do mundo.

Nas dinâmicas metropolitanas solicita-se uma necessária atividade de formação cultural e política que retome o problema das vias educativas.

¹⁴¹ Segundo estudos desenvolvidos por Cocco, “a nova centralidade do trabalho não aparece mais como recomposição subjetiva do fazer e do agir, mas como tornar-se produtivo do abstrato enquanto tal.” (COCCO, 2000,p.162).

A elaboração unitária de uma consciência coletiva solicita, destas dinâmicas, condições e iniciativas múltiplas. A difusão de uma cidadania cultural é condição fundamental, mas não deve e não pode ser a única.

É importante considerar que as novas dinâmicas, postas nas cidades com o deslocamento paradigmático, fazem repensar a produção e os direitos na era da globalização, reivindicando das cidades, sua insuficiente relação com a inteira vida cultural e social.

As ideologias e a cultura existentes são fundamentalmente animadas pela burguesia, mas também de forma contraditória pelas lutas da classe operária e das massas populares. A cultura não se reduz a um reflexo, um disfarce, um anteparo dos interesses da classe dominante. SNYDERS (1977).

Isso quer dizer que nos processos de conscientização do indivíduo, que ocorrem em espaços citadinos, a cultura influencia, orienta formas de participação social, objetivos e idéias, - orienta o ser sensível ao mesmo tempo que o ser consciente.

Como diz Kosik, “a moderna cultura progressista do século XX é uma cultura universal e peculiar, dotada de notável faculdade de totalização [...] baseia-se na polivalência, capacidade de observar, captar e valorizar as expressões das culturas mais diversas.” (KOSIK, 1995, p.151).

A cultura, na intelectualidade pública dos espaços cidadãos, revela-se claramente um bem de produção, um meio de operar sobre a natureza uma força social que se coloca a serviço da sobrevivência das pessoas, da dimensão civilizatória.

Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e recursos materiais e espirituais irão constituir o contexto de vida para o indivíduo.¹⁴²

Aqui, pode-se entender a estreiteza de relação dos processos educativos e a cultura. Segundo Forquin, “educação e cultura aparecem como as duas faces recíprocas e complementares [...] a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade.” (FORQUIN, 1993. p.14).

¹⁴² “[...] mesmo quando eu atuo cientificamente, etc [...] uma atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com outros, também sou social, porque atuo enquanto homem. Não só o material de minha atividade - como a própria língua, na qual o pensador é ativo - me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência é atividade social, porque o que faço de mim, o que faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social.” (MARX, 1974, p.16).

Em outras palavras, para se objetivar através de sua atividade, o indivíduo precisa se apropriar das objetivações resultantes da atividade dos outros homens, sem isto, não poderá atuar de forma humana.

Em nosso tempo, as cidades, com suas dinâmicas metropolitanas, estão intrinsecamente ligadas à construções de espaços cidadãos, de formação de uma intelectualidade pública e geral. É nelas que se pode perceber a materialidade¹⁴³ do deslocamento paradigmático em que a cidadania torna-se requisito para a participação produtiva e, assim como a ‘difusão social do trabalho’, são contemporâneas às contradições sociais que estamos vivendo.

CONCLUSÕES

Tudo se transforma. Recomeçar é possível.
Mesmo no último suspiro.
Mas o que aconteceu, aconteceu. E a água
que puseste no teu vinho não pode mais ser
retirada.

BERTOLD BRECH

Este trabalho nasceu da necessidade de ir além da compreensão de formação docente como algo ligado apenas ao aspecto didático e pedagógico de ensino, num campo disciplinar específico.

A questão de fundo, que colocou a necessidade do debate e aprofundamento dos referenciais, foi a relação trabalho e educação. O objeto de estudo, tratado sob esta lógica explicitou-se não apenas como sendo, sobretudo, de ordem científica mas, de ordem ético-política e prática.

A formação docente, tratada sob esta lógica, portanto, das mediações, é atravessada por categorias como espaço, sujeito social e tempo. Este aspecto foi decisivo para viabilizar o nosso estudo. A pesquisa desenvolvida com os professores foi tecendo o norte pedagógico a seguir e nos permitiu sair de uma visão genérica de formação profissional. Ao mesmo tempo, no diálogo com estes profissionais deixou de ser apenas um objeto empírico. O encontro com estes sujeitos, neste tempo e espaço, não permite que sejam apreendidos como fatos isolados mas, em sua particularidade histórica, como processo social complexo.

Mais do que resolver os problemas da formação de professores este estudo pretendeu instigar a reflexão, que questiona aos nossos referenciais, como interpretar, no tempo presente, a materialidade histórica dos processos de exclusão e alijamento da contemporaneidade humana pelo capitalismo mundializado.

A partir disso, é claro, precisamos de instrumentos para a ação que constrói formas sociais alternativas. A forma que assume a materialidade das relações capitalistas e suas

¹⁴³ Materialidade indica a possibilidades do contexto cultural, parte de normas e meios disponíveis e, até mesmo,

conseqüências, nas várias dimensões da vida humana, trazem desafios cruciais para os referenciais de análise.

A compreensão da formação de professores que buscamos estudar é a de que os referenciais teóricos se encontram em crise frente às mudanças, sem precedentes, das relações capitalistas. Na perspectiva que nos instigou Jamenson (1993), e o próprio referencial teórico adotado, é de que as categorias analíticas estão estremecidas, não sendo capazes de apreender a materialidade das determinações e mediações constitutivas das relações sociais nesta fase de desenvolvimento capitalista.

Quando adotamos esta perspectiva na análise da formação docente não significa que acreditemos no fim das categorias básicas que afirmam o capitalismo, ou as que possibilitam entender sua natureza histórica com seus movimentos e contradições. Por isso a nossa opção pelo legado ontológico, histórico e científico de Marx .O método é tomado para nos remeter e permitir transitar na condição humana, na sua construção histórica, no interior das relações sociais capitalistas.

Buscou-se destacar, ao discutir-se a formação de professores no plano teórico e da práxis, que é fundamental trabalhar numa dimensão de totalidade concreta. A importância político-prática deste tema não pode abandonar as categorias de classe social, trabalho e modo de produção social da existência.

É a partir da materialidade do capitalismo vigente que esta formação se forja, tornando este modo de pensamento, ele próprio, um elemento material desta realidade. [...] a explosão tecnológica da eletrônica moderna e seu papel como principal fonte de lucro e inovação; o predomínio empresarial das corporações multinacionais, deslocando as operações industriais para países distantes com salários baixos [...] e a ascensão dos conglomerados de comunicação com um poder sem precedentes sobre toda a mídia e ultrapassando as fronteiras”. (JAMENSON,1996,p.66)

Essa discussão, no plano da formação docente, olhada sob os pressupostos do materialismo histórico, nos remete ao desafio dialético, à capacidade de compreender o sistema de idéias e a nova ordem que se estruturam como sua lógica cultural. Como diz Françoise Chenais¹⁴⁴ (1999), o problema não é o de se defender contra a marcha dinâmica do

os não disponíveis; não indica apenas um determinado campo de ação humana.

mercado capitalista mundial, mas contra sua violenta exclusão. Nesse contexto, no qual o limite para a humanidade é ela mesma, torna-se fundamental o entendimento de como o valor interage com a mudança técnica, em que há uma acumulação combinada e desigual.

Segundo Anderson (1999) apud (FRIGOTTO,2001,p.27) [...] a tese central é que o pós-modernismo tem sua base em alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital. Não mais uma mera ruptura estética ou mudança epistemológica, a pós-modernidade torna-se sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante.”

Entender esta lógica tal como ela é , talvez seja, por onde a resistência possa começar e por isso, a tomada, nesse trabalho, do deslocamento paradigmático e algumas possíveis categorias como trabalho imaterial, *general intellect*, cidadania, estética, entre outras, permeando a relação educação e trabalho na formação docente.

Dentro do ponto de vista sustentado no transcórrer do trabalho emerge a necessidade de que os referenciais teóricos não podem ser simplesmente justapostos mas, tomados de forma subordinada ao referencial marxista o que nos remete a tarefa permanente de reconstruir, historicizando as categorias do materialismo histórico.

Desde início, então, a construção crítica de análise da realidade social engendra uma dimensão ético-política.

Para respaldar a discussão sobre a formação docente procurou-se uma abrangência teórica tão complexa quanto o enfrentamento das contradições do real. Isso porque as condições técnicas de produção e as transformações na sociedade capitalista se incorporam às diferentes áreas do fazer e do sentir. Acabam por demarcar o cotidiano da existência humana nas suas múltiplas relações.

Foi justamente o debruçar-se nesta discussão que fundamentou à construção do primeiro capítulo, com as necessárias relações entre tempo, memória e formação docente.

O estudo permitiu o entendimento da dimensão político-pedagógica. Nele, o político é tomado como essência e portanto, permanente e, a política, como atividade prática e histórica. Como tal, variável no tempo e nas diversas sociedades.¹⁴⁵

Acredita-se portanto, que é onde o capital desvela-se como espaço público de atualização da criatividade que a formação do professor precisa ser pensada. É na forma em que modernamente se desenvolve que deve acontecer o processo educativo desse profissional.

¹⁴⁴ III Seminário Internacional – “A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio”.

Neste diálogo, foram sistematizadas algumas sínteses, articuladas à intencionalidade deste estudo.

As questões tratadas no primeiro capítulo, permitem fomentar análises com a categoria educação e trabalho, que subsidiam uma perspectiva contemporânea para a formação de professores no Brasil.

Neste espaço, a preocupação com a formação docente ultrapassa o aspecto didático e pedagógico do ensino e aprendizagem num campo disciplinar específico. Esteve em estreita relação com um projeto social e político, próprio para a sociedade contemporânea. Por isso, ultrapassa níveis de ensino, campos disciplinares e demais aspectos particulares.

A produção de uma cultura profissional foi entendida como um trabalho longo, realizado no interior e exterior da profissão. Por isso, leva a intensas interações e partilhas, mobilizando uma pedagogia interativa e dialética.

Respaldo-se em uma concepção de solidariedade com o excluído, acredita-se que a formação docente deve conectá-los com organizações democráticas, dedicadas a políticas culturais de transformação emancipatória.

Ainda, no tratamento dessas questões, estabeleceram-se diálogos com análises que explicitam posturas em torno a circunstâncias e características importantes para o trabalho em educação, o que inclui o impacto das mudanças no mundo do trabalho sobre o papel da escola e a política de formação de professores.

A emergência de formas de gestão que redirecionam as políticas públicas, possibilita novos elementos às análises no campo da relação entre Estado e políticas educacionais, desvelando as prioridades expressas na materialidade de tais políticas; elas são expressão dos embates no reordenamento das relações sociais

Essa análise exige da formação docente uma compreensão da reestruturação produtiva do capital, num cenário que constitui relações sociais mais amplas. Ao abordar alguns pontos centrais da crise no mundo do trabalho contemporâneo, numa ordem neoliberal, particular destaque é necessário se fazer a lógica destrutiva, consubstanciada pela acumulação flexível e (des)regulação anti-social. Os paradoxos engendrados por esta tendência prescindem de uma análise no tocante ao objeto de estudo deste ensaio, uma vez que conforma uma classe

¹⁴⁵ Esta discussão fundamentou-se em trabalhos realizados por BOBBIO (2000).

trabalhadora, fragmentada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados; além de uma quantidade significativa de trabalhadores precarizados.

A discussão dessas transformações é fundamental para a análise das políticas educacionais de formação docente e do papel social da educação e da escola nesse contexto.

É no interior da contradição da socialização da cultura, sob a hegemonia burguesa que se efetivou a discussão da formação de professores, sua cidadania cultural e a necessária emergência de uma intelectualidade pública.

O cerne desta discussão – cidadania cultural/emergência de intelectualidade pública – foi desenvolvido no segundo capítulo desta dissertação. Permitiu efetivar reflexões que viabilizam possibilidades de entendimento do que seja indicar uma dimensão civilizatória, nas próprias contradições presentes no capitalismo pós-fordista.

Por este caminho podemos nos aproximar de uma possível redefinição da relação entre educação e cidadania. No sentido de que a luta pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se materializa o processo de constituição do cidadão. Portanto, apesar da interrogação acerca da cidadania e da democracia ter sido sempre uma indagação quanto a natureza do poder e de exercício nas sociedades modernas pode-se dizer, neste contexto, que a educação não é uma pré-condição da democracia mas, é um processo que se dá no interior da prática social, produtiva e política das classes.

Para tanto, necessário se faz a inserção na luta pelo espaço público enquanto um organismo de socialização da cultura, num contexto mais amplo de luta pela socialização da economia e da política

É necessário acrescentar que no atual estado da ciência ética da humanidade, precisa-se reconhecer não apenas o direito de viver, mas, também, o de ter o mínimo indispensável para tanto; o que é condição central deste estudo.

O direito de viver implica em um comportamento positivo por parte do Estado, ou seja, intervenções de políticas econômicas inspiradas em princípios de justiça distributiva.

Acredita-se que a solução do problema dos direitos do homem é condição do progresso civil. Como diz FERRERO (1981), entre todas as desigualdades humanas nenhuma precisa ser mais justificada do que a desigualdade estabelecida pelo poder.

Esta asserção abre caminho para uma das tarefas prioritárias da escola, que é a constituição do sujeito epistêmico e a efetivação do homem enquanto homem.

As questões enfocadas deixam várias perguntas, mas, aqui, compartilho com BOBBIO (2000) quando diz que é preferível fazer perguntas sérias a oferecer respostas frívolas.

Estas razões de ordem teórico e ético-política fomentaram o prosseguir da análise da formação dos professores, em sua relação com a produção material, ideológica e simbólica.

Isso porque o pressuposto fundamental é de que os fatos sociais não são deslocados da materialidade objetiva e subjetiva. Não se deixa de lado a teorização da política para buscar abrigo em movimentos destituídos de uma compreensão mais lúcida das causas estruturais da miséria que arrasa a vida social.

Em todas estas questões transparece a noção de que uma reorganização da sociedade, capaz de humanizar a vida, não depende de um único ato revolucionária, drástico e sim, de uma revolução permanente.

Todos sabem que Marx interpreta a sociedade como práxis – em que a humanidade se produz a partir de um mundo que já existia antes dele. Isto carrega em si o pressuposto de que se o pensamento quer conhecer adequadamente a realidade, precisa destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos.

A opção teórico-metodológica assumida nos leva a considerar algumas teses centrais¹⁴⁶, relativas a reorganização produtiva. Considerando-se estas questões centrais é possível estabelecer a mediação com o alijamento da contemporaneidade humana e sua relação na discussão com a formação docente.

Dentre elas pode-se destacar:

A . Forma contemporânea do trabalho: mais intensificada em seus ritmos; necessita cada vez menos de trabalho estável e mais do informal; não pode eliminar o trabalho vivo do processo de valor; é potência constituinte do trabalho vivo com potência constituída do trabalho morto o que gera processo de retração do trabalho vivo e a ampliação do trabalho abstrato como forma contemporânea da lei do valor.

B. Trabalho material/imaterial: Saber científico e laborativo mesclam-se. O trabalho vivo e a ciência produtiva (retro)alimentam e impõe ao capital a necessidade de encontrar nova força de trabalho, mais complexa e multifuncional, explorada de forma mais intensa e sofisticada.

¹⁴⁶ Ricardo Antunes apresentou ,em conferência, algumas dessas teses - quanto às características da reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho - no Gt de Trabalho e Educação realizado na ANPEd (2001).

C . Intensificação da conversão do trabalho vivo em trabalho morto: libera o capital da utilização de formas de trabalho, facilitando o processo de acumulação. *Softwares*, máquinas e inteligência humana são exemplos da objetivação da atividade cerebral junto à máquina. Exige novas formas de intervenção, qualificação do trabalho para operar com organizações sóciotécnicas. Aqui, o trabalho vivo se dissolve.

D. Redução do trabalho improdutivo: eliminação de várias funções é o elemento central da empresa enxuta/moderna. Intensifica ação do trabalhador que fica e exclui vários do mercado.

E . Relação trabalho material e imaterial: é uma noção ampliada de trabalho que faz a conversão da esfera do conhecimento em mercadoria. No mundo da tecnociência é um elemento importante. Os saberes são características da capacidade de produção do trabalhador. É uma forma contemporânea de criação de valor que amplia e complexifica a atividade laborativa. Ambas são subordinadas à lógica de produção de mercadoria, também pode ser entendido como trabalho intelectual abstrato.

F. Estranhamento/alienação decorrentes deste trabalho encontra-se na essência preservada. A subjetividade que emerge na fábrica é expressão de uma alienação.. Nova fase do capital que (re)transfere o saber fazer, apropriando-se da dimensão intelectual. Tenta envolver a subjetividade operária porque a máquina precisa da subjetividade que trabalha. Isso intensifica a alienação e estranhamento, é a forma moderna de reificação.

G . Classe trabalhadora: é pensada em sentido mais amplo. Não se restringe ao trabalhador manual direto; incorpora trabalho social, coletivo, assalariado e o trabalho produtivo e improdutivo. Inclui todos os que vendem a força de trabalho em troca de salário, incluindo o proletariado precarizado, o que gera novas formas de problematização. A sociedade, contraditoriamente, empenha muita atividade física e intelectual para estar no trabalho.

Dessas teses pode-se dizer que na composição do valor, inúmeros elementos entram. O que importa é o conjunto de atividades manuais e intelectuais que estão participando do trabalho social. Na produção do valor hoje, a subjetividade é parte integrante porque é um momento de interação do material e do imaterial, que se diga, é parte se sua constituição.

Esta clareza na sistematização desenvolvida por ANTUNES (2001) reforça e amplia os estudos desenvolvidas no transcorrer do trabalho

Com este respaldo, o terceiro capítulo buscou as contribuições do materialismo histórico para uma abordagem ético-estética, presente na reorganização produtiva do pós-fordismo.

A forma estética possui dentro das definições gerais do materialismo dialético e histórico a sua peculiaridade. Embora o pensamento estético de Marx não contivesse um corpo orgânico de doutrina, não diminui sua importância como aspecto essencial de sua concepção de sociedade e de homem.

No atual deslocamento paradigmático, o vínculo tão reafirmado entre economia e cultura volta a propor o unitário – que vai do trabalho à técnica, a ciência e a uma concepção crítica e histórica do mundo. A estética se preocupa com a relação entre o particular e o universal; e isso é também uma questão de grande importância para o pensamento ético-político. Isto porque uma ética materialista é estética na medida em que começa pelo particular concreto. Ou seja, seu ponto de partida está nas necessidades reais dos seres humanos. Isso, ao mesmo tempo, permite que eles se abram a um mundo de outros e de objetos.

No desenrolar das reflexões ficou notório que a emergência da estética, como categoria teórica acha-se intimamente ligada ao processo material. Foi articulado a este processo que a produção cultural ganhou autonomia. Cautela se teve com ambigüidade deste conceito porque se de um lado “[...] fornece o elemento central da ideologia burguesa, por outro, enfatiza a natureza autodeterminante dos poderes e capacidades humanas que, no trabalho de Marx, e outros, será o fundamento antropológico para a oposição revolucionária ao utilitarismo burguês.” (EAGLETON,1993,p.12-13)

A estética, como se discutiu nesse trabalho, está ligada a subjetividade humana na sociedade capitalista ao mesmo tempo em que é uma visão radical das potências humanas como fins em si mesmas, o que a torna uma alternativa ao pensamento instrumental e dominador. O que se procurou foi religar a idéia de formação docente com temas políticos mais tradicionais como Estado, a luta de classes e os modos de produção, usando a estética como mediação

A incapacidade educativa coincide, portanto, com o atraso e abstração da cultura, com a separação das massas e do mundo real da produção. A produção simbólica e a sociedade não o podem ignorar, já que o próprio universo simbólico é produção social.

Entende-se que todas estas questões são absolutamente pertinentes para uma compreensão mais acurada da dimensão estética do homem desta contemporaneidade.

Não é por acaso que as linguagens, a estética neste contexto, se tornaram mercadoria valorizada. Ingenuidade seria reduzi-la a uma questão técnica ou instrumental, suprimindo-se desta orientação a questão essencial da relação entre linguagem e poder.

Segundo EAGLETON (1993, p.8), o que há de peculiar no discurso estético, em oposição às linguagens artísticas em si, é que, embora mantenha um pé na realidade cotidiana, também eleva a expressão supostamente natural e espontânea a um nível de elaborada disciplina intelectual,

O entendimento de linguagem em Marx, com a devida abrangência que a contemporaneidade exige, é extremamente atual e de suma importância. Para ele, “a linguagem é tão velha como a consciência. A linguagem é consciência prática, a consciência real que existe também, para os outros homens.” (MARX,1976, p.30).

Isto nos alerta sobre a importância de se defender a integridade do homem contra toda a tendência que ataca, humilha e deforma, a qual não assume em nenhuma sociedade, forma tão inumana como na sociedade capitalista. A construção da noção moderna do estético é, sob a base materialista dialética, inseparável das formas ideológicas dominantes e o formato de subjetividade que lhes correspondam. A estética, com sua característica contraditória, coloca uma alternativa e um desafio a estas mesmas formas ideológicas.

Como diz EAGLETON (1993, p.25) [...] a estética é, certamente um conceito burguês, no sentido histórico mais literal, criado e nutrido pelo Iluminismo; mas somente em um pensamento barbaramente não-dialético, herdeiro do marxismo vulgar ou de um pós-marxismo, pode este fato conduzir a uma imediata condenação. É o moralismo de esquerda e não o materialismo histórico que o desabona imediatamente.

Para contribuir na ampliação de uma consciência crítica é que uma concepção ético-estética de formação de professores deve agir. Uma melhor compreensão dos mecanismos pelos quais se mantém a hegemonia política é condição necessária para a ação política eficaz; aqui, nesse atual modo de produção, é que a investigação em estética pode enriquecer as reflexões e alternativas. É uma tentativa de enfrentar a desumanização das relações culturais e sociais na sociedade capitalista, resgatando o encontro do homem com sua própria liberdade.

Quando se fala em relações de poder e comunicação, sublinha-se que hoje há uma abertura de um terceiro período de organização do poder, imbricado à política da comunicação.

Desta forma, o estético só é possível de ser entendido na relação social entre sujeito e objeto, mesmo porque surge desta relação e existe unicamente para o humano, por ser sua expressão e afirmação.

Quando o homem supera limitações para o desenvolvimento total de sua personalidade, o faz de maneira multilateral, o que permite enriquecer suas relações com o mundo. Nas palavras de Marx: “o homem se apropria de seu ser omnilateral de um modo omnilateral e, portanto, como homem total.” (MARX,1974,p.85).

Desenvolver a dimensão estética configura-se portanto, como uma busca pelo desenvolvimento omnilateral, capaz de suscitar um novo modo de conceber a natureza e a vida. Acredita-se, portanto, que a apreciação estética é um processo que engloba objetividade, pensamento e atividade.

Partindo desta análise, é possível compreender que uma mudança nas relações ideológicas de uma sociedade, em uma determinada época, exige inovações que criem condições favoráveis para uma nova atitude estética. Mas, uma nova sensibilidade, o novo público e a nova atitude estética têm de ser criadas, elas não são fruto de um processo espontâneo.

A proposta em curso reconhece as limitações no estudo das linguagens e sua relação com a produção, descobre o caráter conflitivo, contraditório das idéias, das práticas e dos interesses do estético em educação, em especial a da formação docente. Assim, os conhecimentos obtidos não servem apenas para estudo posterior, que certamente será necessário, para mais do que apontar o problema, começar desvelar, de modo mais profundo, a realidade. Mesmo assim, acredita-se represente um fundamento da atividade prática real na esfera da vida social.

A prática social e a própria vida colocam, diariamente, tarefas que exigem soluções incomuns e um espírito criador e inovador. Isto determina as exigências em relação à dimensão estética – a capacidade de ver por trás dos diversos acontecimentos, fatos e fenômenos da vida cotidiana a sua essência, distinguindo as possibilidades reais e abstratas da própria ação humana. A estética da mercadoria do mundo contemporâneo designa um

complexo funcionamento das relações sociais, determinado pelo valor de troca e oriundo da forma dada à mercadoria e de manifestações concretas. A análise dessas relações possibilita o acesso ao lado subjetivo da economia política capitalista, na medida em que o subjetivo representa o resultado e o pressuposto de seu funcionamento.

Assim, desde que a luta de classe e o desenvolvimento social criam um conteúdo novo – toda forma estética é a forma de determinado conteúdo – emerge a necessidade de tomá-la como objeto de experiência, a um modo de cognição compatível com a contemporaneidade, fundamental em todas as relações que se estabelecem com o mundo.

A estética é crítica por descrever a forma de funcionamento de seu objeto, bem como as condições de sua contraditoriedade e desdobramentos históricos. A transformação do mundo das coisas úteis desencadeou forças e meios determinados por suas funções. Por isso, precisa examinar esferas funcionais econômicas concretas.

A experiência do presente, em termos de sua própria forma, material/ imaterial, mas de consciência do tempo histórico, formula em si uma enormidade de perguntas que remeteram a um diálogo, estabelecido neste trabalho, com a educação dos sentidos.

Se a educação caracteriza-se pela necessidade, sempre possível, de continuar a transformação de seus processos, conteúdos e significados, parece ser pertinente, tanto quanto necessário, retomar, trazendo para a contemporaneidade a categoria “educação dos sentidos” como requisito para o não-alijamento da contemporaneidade humana e a partir desta compreensão, o entendimento do trabalho na concretude das relações sociais postas no real.

A categoria marxiana, educação dos sentidos, torna-se fundamental, uma vez que a mercadoria passa a ser resultado de um processo de criação que envolve produtor e consumidor, de maneira indissociável.

O próprio modelo de produção estética pós-fordista, que se transforma em um modelo sociológico, faz com que o processo da comunicação tenda a transformar o processo de valorização.

Assim, é possível sublinhar que a produção da subjetividade não é apenas um instrumento de controle social; ela é diretamente produtiva porque sua meta é construir um consumidor comunicador.

É essa mediação, mais que as potencialidades das novas tecnologias ou do ponto puramente cognitivo, que determina a necessidade de incorporar adequadamente a educação

dos sentidos. Materializada também, nas linguagens e nas políticas educativas democráticas. Não fazê-lo pode condenar à marginalidade todos os que não dominarem os códigos que permitem manejar a atual realidade produtiva.

É na avaliação crítica dessa trajetória que reside a força política para não apenas resistir, mas disputar no plano da sociedade e no da educação, uma proposta alternativa. Por mais que o Brasil não tenha sua realidade produtiva igual a países de capitalismo desenvolvido, ou seja, aqui ainda é mais precarizado, não se pode abstrair que estamos inseridos em um capitalismo mundializado. Daí a recusa a confinar a democracia e a cidadania ao terreno da política *stricto sensu*.

Quando se faz referência à educação dos sentidos, na contemporaneidade, se está, também, sublinhando a elevação de toda a cultura à condição de coisa pública, ou seja, na recuperação daquelas potencialidades emancipatórias que foram impedidas de se objetivar.

Aqui, certamente, são necessárias as palavras de Engels quando dizia que “o socialismo científico, expressão teórica do movimento proletário, destina-se a pesquisar as condições históricas e, com isso, a natureza mesma desse ato, infundindo assim à classe chamada a fazer essa revolução, à classe hoje oprimida, a consciência das condições e da natureza de sua própria ação.”(ENGELS,s.d.p.336).

Partir desta compreensão significa apreender um entendimento da concretude das relações sociais. Não como uma descoberta casual, mas como produto necessário da luta de classes que impele a investigar o processo histórico, econômico da qual ela e seus conflitos são oriundos, descobrindo-se os meios para a solução na situação econômica criada.

A formação dos professores deste tempo histórico exige os sentidos humanizados. São os únicos aptos a responder à configuração irrestrita de sua matéria e surgir como símbolo do essencial que há para dizer.

Por isso nos situamos no esforço de construir novas bases para reivindicar uma formação docente compatível com as atuais necessidades da humanidade e que não esteja submetida, totalmente, ao jogo das determinações. Ainda que se considere o caráter limitador do capitalismo mundializado, este trabalho aponta para a necessidade de se orientar o debate que busca apreender a produção do conhecimento, acerca da formação dos profissionais da educação. A trajetória percorrida procurou acompanhar as transformações societárias como um desafio que se coloca em cada tema pesquisado.

É preciso considerar que a formação dos professores, como prática social, não se circunscreve, apenas, a uma prática educativa institucionalizada, o que a direciona para além dos aspectos pragmatistas da formação. Por outro lado, sendo a educação institucionalizada seu lócus principal, se faz necessário o entendimento e a intervenção nas políticas públicas que vêm orientando este debate, de modo que a formação dos profissionais da educação não esteja submetida à lógica utilitarista, que a vincula de maneira irrestrita às demandas do processo produtivo.

Nesse momento em que ocorrem mudanças na organização da produção e do trabalho, no qual as relações sociais gerais, em processo nas sociedades urbano-industriais, marcam o aprofundamento dos nexos entre as diferentes formas de trabalho, a formação dos professores precisa reafirmar a educação da práxis.

O próprio enredo das relações sociais e técnicas que estão presentes nos processos de trabalho do contexto que se realiza ou não, as potencialidades ontológicas do trabalho humano, reafirma a atualidade da proposta de Marx e Gramsci com a educação de natureza integral.

Esta é a necessária direção de um processo que começa ser delineado ,ela nasce de um longo processo de preparação das classes dominadas para o exercício da hegemonia. E, como diz OLIVEIRA (2001), isto só se aprende no capitalismo. A revolução se faz, fazendo política!

ANEXOS

TABELA 1 - Retrato da Desigualdade

Taxa de analfabetismo (%) Dados de 1996

	15 ANOS	15 A 19 ANOS	20 A 24 ANOS	25 A 29 ANOS	30 A 39 ANOS OU MAIS
BRASIL	14,7	6,0	7,1	8,1	10,2
NORTE	11,6	3,3	4,2	6,2	8,6
NORDESTE	28,7	14,1	16,9	19,1	24,0
SUDESTE	8,7	1,8	2,6	3,3	4,9
SUL	8,9	2,0	2,8	3,8	5,2
CENTRO-OESTE	11,6	2,5	3,9	4,8	8,1

Nota: Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

*Dados de 1996 / Fonte: IBGE - PNDA 1996

TABELA 2 - Características dos domicílios com crianças até 14 anos pertencentes aos 40% mais pobres e ao 1% mais rico. Brasil Urbano, 1995.

Características dos domicílios	40% mais pobres	1% mais rico
Rendimento médio domiciliar <i>per capita</i> em Sm	0,5	22,3
Participação% em relação ao total da renda	12,2	9,9
Número médio de pessoas por domicílio	5,1	3,8
Domicílios com abastecimento de água inadequado%	28,7	1,5
Domicílio com esgotamento sanitário precário%	41,6	2,8
Domicílios chefiados por mulheres%	20,8	8,6
Chefes de domicílio até 30 anos de idade	22,3	4,7
Chefes com menos de 4 anos de estudo%	52,0	0,9
Empregados maiores de 14 anos sem carteira assinada%	42,9	12,3
Ocupados maiores de 14 anos que não contribuem com a Previdência Social	65,6	13,9
Crianças de 10 a 14 anos que trabalham%	13,9	2,3
Crianças de 7 a 14 anos fora da escola%	11,5	0,7

Fonte: IBGE, PNAD/95

TABELA 3 - Média de Salário dos Docentes (R\$) por dependência administrativa segundo a unidade da Federação-1997

BRASIL	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
P.E e C.A	419,48	1,068,09	486,14	365,09	506,74
Educação Básica	529,92	1,527,01	584,56	378,67	674,66
Ensino Médio	700,19	1,548,03	638,63	504,63	837,05

Fonte: MEC/INEP/SEEP

P.E e C.A = Pré-escola e classe de alfabetização

TABELA 4 - Os docentes no Brasil

Levantamento sobre a localização e grau de formação

	Total	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Completo	Superior
Brasil	1.911.424	32.501	49.833	767.017	1,062.073
Norte	142.401	6.139	11.605	82.820	41.833
Nordeste	522.171	22.948	29.052	316.120	184.051
Sudeste	772.746	1.247	3.976	220.009	547.514
Sul	299.353	734	2.222	88.692	207.705
Centro-Oeste	144.753	1.433	2.978	59.376	80.966

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/ modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA - 5 -Número de Docentes por grau de formação segundo a unidade da Federação – 1997

REDE ESTADUAL

	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	1º GRAU INCOMPLETO OU COMPLETO	2º GRAU COMPLETO	3º GRAU COMPLETO OU MAIS	NÃO INFORMADO
PE E CA	TOTAL	36.591	1.277	23.448	11.740	126
	RURAL	3.880	676	2.603	581	17
EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL	810.906	10.886	318.128	478.041	3.851
	RURAL	51.586	3.920	30.940	16.494	232
ENSINO MÉDIO	TOTAL	163.563	122	15.497	147.157	787
	RURAL	2.230	2	346	1.875	7

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA 6 - Rede Municipal

	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	1ºGRAU INCOMPLETO OU COMPLETO	2ºGRAU COMPLETO	3ºGRAU COMPLETO OU MAIS	NÃO INFORMADO
PE E CA	TOTAL	120.546	28.806	67.331	25.946	463
	RURAL	41.097	21.212	18.269	1.419	197
EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL	566.276	97.403	300.626	165.472	2.775
	RURAL	209.453	82.276	110.675	15.214	1.288
ENSINO MÉDIO	TOTAL	15.816	41	3.214	12.499	62
	RURAL	1.178	17	442	714	5

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SE

TABELA 7 - Rede particular

	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	1º GRAU INCOMPLETO OU COMPLETO	2º GRAU COMPLETO	3º GRAU COMPLETO OU MAIS	NÃO INFORMADO
PE E CA	TOTAL	42.495	1.584	27.110	13.612	189
	RURAL	710	173	476	61	3
EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL	208.578	3.322	80.446	123.428	1.382
	RURAL	3.115	299	1.902	890	24
ENSINO MÉDIO	TOTAL	49.230	57	5.381	43.385	407
	RURAL	457	1	93	357	6

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

*Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA 8- Percentagem de atendimento escolar por faixa etária no Brasil

	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos
1970	9,6	67,1	41,1
1975	12,2	75,0	51,4
1980	19,1	81,1	56,3
1985	28,6	81,1	59,2
1991	41,2	91,6	69,2
1998		95,8	81,1

*Fonte: MEC/Inep/Seec

TABELA 9- Formas de expressões a que teve acesso sistemático (mínimo uma vez por mês), em sua formação profissional:

	Sim		Não	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Música clássica/erudita	46	28%	118	72%
Músicapopular	109	66.5%	55	33.5%
Escultura	19	11.6%	145	88.4%
Dança	53	38.4%	101	61.6%
Cinema	89	54.3%	75	45.7%
Teatro	79	48.2%	85	51.85
Crônica	40	24.4%	124	75.6%
Poesia	64	39%	100	61%
Romance	58	35.4%	106	64.6%
Arquitetura	17	10.4%	147	89.6%
Pintura	70	42.7%	94	57.3%
Fotografia	55	33.5%	109	66.5%
Nenhuma	17	10.4%	147	89.6%
Total	726		1406	

TABELA 10 - Idade

Idade	Frequência	Porcentagem
20 a 30anos	61	37.4%
30 a 40 anos	50	30.7%
40 a 50 anos	40	24.5%
Mais de 50 anos	8	4.9%
Menos de 20 anos	5	3.12%
Total	164	100%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 11 – Motivos da mudança.

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	121	77.6%
Masculino	43	27.52%
Total	164	100%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 12 – Área de atuação

Área de atuação	Frequência	Porcentagem
Educação Infantil	28	9.8%
Ensino Fundamental (1ª. fase)	77	26.6%
Ensino Fundamental (2ª. fase)	94	32.5%
Ensino Médio	70	24.2%
Outro	20	6.9%
Total	289	100%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 13 – Tempo de atuação

Tempo de atuação no magistério	Frequência	Porcentagem
0 – 5 anos	44	26.8%
5 – 10 anos	32	19.5%
10 – 15 anos	32	19.5%
15 – 20 anos	22	13.4%
Mais de 20 anos	34	20.7%
Total	164	100%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 14 - Área de nascimento

Área de Nascimento	Frequência	Porcentagem
Rural	16	11.1%
Urbana	145	88.4%
Não especificado	1	0.5%
Total	164	110%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 15 – Formação profissional

Formação Profissional	Sim	Sim	Não	Não
	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência
Ensino Médio	23.8%	39	76.2%	125
Profissionalizante	17.7%	29	82.3%	135
Graduação	70.1%	115	29.9%	49
Pós-graduação	30.5%	50	69.9%	114
Total		233		423

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 16 – Renda familiar

Renda familiar	Frequência	Porcentagem
De 2 a 5 salários mínimos	36	22.11%
De 5 a 10 salários mínimos	62	38%
Mais de 10 salários	66	40.5%
Total	164	100%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 17 – Motivos da mudança

Daquelles que responderam sim:	Sim	Sim	Não	Não
	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem
Motivos financeiros	27	43.5%	35	56.5%
Motivos de realização profissional	24	38.7%	38	61.3%
Outro	16	25.8%	46	74.2%
Total	67		119	

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

TABELA 18 – Mudança de profissão

Tendo outra possibilidade de atuação profissional, mudaria de profissão?	Freqüência	Porcentagem
Não	102	62.2%
Sim	62	37.8%
Total	164	100%

* Fonte: Pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUNHOSA, Fábio. **Reviravolta no magistério**, Jornal do Brasil, 25 jun, 2000.
- ANPEd. **Trabalho e crítica**. GT Trabalho e Educação. São Leopoldo: Unisinos, nº 2, Set. 2000.
- ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria Leão (org.) **Lukács: um Galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.
- AGUIAR, Márcia; SCHEIBE, Leda. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. In : Educação e Sociedade, São Paulo: CEDES, (69) 220-277,1999.
- ALVES, Nilda. **Formação do jovem professor para a Educação Básica**. In: Cadernos CEDES, São Paulo: CEDES/Cortez (17) 05-20,1984.
- _____. **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Algumas reflexões sobre o magistério feminino**. In: Cadernos CEDES, São Paulo: CEDES/Cortez (96) 71-78, 1996.
- ALENCAR, Chico. **Cinco enganos e a cidade democrática**. In: BASTOS, João Batista (org).Gestão democrática.Rio de janeiro: SEPE,1999
- APPLE, Michael. **Education and Power**. London Routledge and Kegan Paul, 1982.
- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARENT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- ARROYO, Miguel. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. In: Educação e Sociedade, São Paulo: CEDES, (69) 143-162,1999.
- _____. **O direito do educador à educação**. In : FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho?** Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 1, 1990.
- AZEVEDO, José Clóvis; GENTILLI, Pablo; KRUG, Andrea; SIMON, Cátia (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2000.

- BASTOS, Vânia; SILVA, Maria Luiza. **Para entender as economias do terceiro mundo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- BATISTA, Anália S; CODO, Wanderley. **A centralidade da gestão**. In: Educação, carinho e trabalho. Petrópolis ,RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BENJAMIN, Andrew e OSBORN, Peter.(orgs). **A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BICUDO, Maria Aparecida.**Fundamentos éticos da educação**. São Paulo:Cortez/ Autores Associados, 1982.
- BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**.Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- _____. **As ideologias e o poder em crise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília,1999.
- _____. **O marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Graal,1979.
- BÓRON, Atílio. **O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção**. In: Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 63-138, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais. **Censo do Professor/97**. Brasília,1997.
- BRASIL. IBGE, PNAD/95. **Características dos domicílios com crianças até 14 anos pertencentes aos 40% mais pobres e ao 1% mais rico. Brasil Urbano/95**. Brasília, 1995.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BRECH, Bertold. **Vida de Galileu**. In: teatro Completo, v. 6 , Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- BRZEZINKI, Iria (org) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- CALDEIRA, Anna Ma. Salgueiro. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. In : Cadernos CEDES, São Paulo : CEDES/Cortez (95): 05-12,1995.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.
- CASTELLS, Emanuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Cultura: um tópico britânico do marxismo ocidental**. IN: MUSSE, Ricardo; LOUREIRO, Isabel Maria (org.) Capítulos do marxismo ocidental. São Paulo: UNESP, 1998.
- CAVALCANTI, Fernando Celso;CAVALCANTI, Pedro Celso. **Primeiro cidadão depois consumidor**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- CARVALHO, Marcos Bernardino.**A escola e as identidades do espaço urbano**. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILLI, Pablo; KRUG, Andrea; SIMON, Cátia (orgs.) Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2000.
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- CHERNENKO, Konstantin (org). **The working class in socialista society**. Moscow Progress Publishers, 1982.
- CINTI, Patrizia. **Touraine: a sociedade programada**. In: MASI, Domenico de (org.). A sociedade pós-industrial. São Paulo: Editora Senac, 1999.
- COCCO, Giuseppe. **Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CODO, Wanderley.(org.). **Educação,carinho e trabalho**. Petrópolis,RJ:Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento apresentado na III Conferência Brasileira de Educação , realizada em Niterói, out. 1984.

- COSTA, Belarmino César Guimarães da. **Comunicação mediática no processo de mundialização da cultura.** In : ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis,RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos,1997.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Lukács, a ontologia e a política.** In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria Leão(org.) **Lukács: um Galileu no século XX.** São Paulo: Bomtempo, 1996.
- COVRE, Maria de Lourdes (org.) **A cidadania que não temos.** São Paulo; Brasiliense, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Quem educa os educadores?** In: Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES (15): 41-46, jan.1980.
- CUNNINGHAM, Peter. **Teachers' professional image and the press 1950-1990.** History of Education, 21(1), 1992, pp.37-56.
- DAVIS, Cláudia e Rose, Neubauer da Silva. **Formação de professores das séries iniciais.** In : Cadernos CEDES, São Paulo: CEDES/Cortez (87) p. 31-44, 1993.
- DEMATTEIS, Giuseppe. **Progetto implicito.** Il contributo della geografia umana alle scienze del territorio.Franco Angeli , Milano , Italia.
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,1999.
- DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida.** São Paulo: Autores Associados, 1995.
- _____. **A nova LDB : ranços e avanços.** Campinas : Papyrus, 1997.
- DESAULNIERS, Julieta(org.) **Formação & trabalho & competência.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- DUARTE, Newton. A individualidade para-si. São Paulo: Cortez, 1983.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro.: Jorge Zahar, 1993.
- ELLIOTT, John. **A model of professionalism and its implications for teacher education.** British Educational Research Journal, 17(4), 1991, p.309-318.
- ENQUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVE, José. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, António(org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999, pp.93-124.

- _____. **El malestar docente.** Barcelona: Laia, 1987.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Indústria cultural e educação estética:** reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares(org.) *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- FARACO, Carlos Alberto. **Área de linguagem :** algumas contribuições para sua organização. In: KÜENZER, Acácia. (org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.* São Paulo: Cortez, 2000.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Análise das práticas de formação do educador:** especialistas e professores. In: *Cadernos CEDES, São Paulo, CEDES/Cortez, (17): 21-26, 1984.*
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania:** uma questão para a educação. Os princípios do Estado moderno e a cidadania brasileira, analisados do ponto de vista da prática educacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERRETTI, Celso(org.) et alli. **Tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FREITAS, Helena. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação & Sociedade, São Paulo: CEDES, (69) p.17-44, 1999.*
- _____. **Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais.** In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.* Campinas, São Paulo: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. (org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural.** Trabalho apresentado na 21ª Reunião anual da ANPED, realizada em Caxambu – (MG), 1998.

- _____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século.** In: Silva, Heron da; AZEVEDO, José Clóvis da; SANTOS Edimilson (orgs.). Porto Alegre: Sulinas, 1996.
- _____. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** In: GENTILLI, Pablo (org) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GATTI, Bernadete et alii. **Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos Normais).** In : Cadernos CEDES, São Paulo, CEDES/Cortez, (20) p. 15-37, 1977.
- _____. **A formação dos docentes: o confronto necessário – professor x academia.** In : Cadernos CEDES, São Paulo, CEDES/Cortez, (81): 70-74, 1992.
- GENTILLI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In SILVA, Thomas Tadeu & GENTILLI, Pablo (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Educação e razão histórica.** São Paulo: Cortez, 1994.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.
- GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (orgs.). **Formação de Professores: a Experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.
- GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999
- GORZ, André. **La morale della storia.** Milano: Il Saggiatore, 1960.
- GOODSON, IVOR F. **Dar voz o professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In : NÓVOA, António.(org.). Vida de Professores. Portugal: Porto Editora, 1999, p.63-78.
- GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Concepção dialética de história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

- _____. **Cartas do Cárcere**. Seleção e tradução de Noênio Spíndola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
- HAMELINE, Daniel. **O educador e a ação sensata**. In: NÓVOA, António. (org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1999. p.35-62.
- HARVEY, David. **A condição Pós- moderna**. São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HAUG, Wolfgang Fritz. **Crítica da Estética da mercadoria**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HOBBSBAUWM, Eric. **Era dos extremos – o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLLY, Mary. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos**. In: NÓVOA, António.(org.). Vida de Professores. Portugal : Porto Editora, 1999, p.79-110.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In : NÓVOA, António.(org.). Vida de Professores. Portugal : Porto Editora, 1999, pp.31-62.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KOPNIN, Pável V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KONDER, Leandro. **Estética e política cultural**. In : ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria Leão (org.) **Lukács: um Galileu no século XX**. São Paulo:Boitempo, 1996.
- KÜENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças ocorridas no mundo do trabalho: as bases da nova pedagogia**. [s.n] : [19--].

- _____. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método.** In : CANDAU, Vera Maria (org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1995.
- _____. **Educação cidadã: trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia.** In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILLI, Pablo; KRUG, Andrea; SIMON, Cátia (orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Editora da UFRS, 2000.
- _____. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- _____. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.
- KRAPIVÍNE, V. **Filosofia marxista-leninista: fundamentos científicos e método de estudo.** Edições Progresso s/ data.
- LAZZARATTO, Maurizio. **Lavoro immateriale: forme di vita e produzione di soggettività.** Ombre Corte, Verona, Italia, 1997.
- LELIS, Isabel . **A formação do professor para a escola básica: da denúncia a uma nova prática.** Rio, PUC/RJ, 1983(dissertação)
- LEFEVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LÊNIN. **Materialism and empirio-criticism: critical comments on a reactionary philosophy.** Moscow: Progress Publishers, 1977.
- LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** In: Educação e Sociedade, São Paulo: CEDES, (69) p.143-162, 1999.
- LOUREIRO, Isabel Maria. **Democracia e socialismo em Rosa Luxemburgo.** In: Revista Crítica Marxista: v.1, tomo 4. São Paulo : Xamã, 1997 ; p.45 –57.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1984.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- _____. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica.** São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- MAAR, Wolfgang Leo. **A reificação como realidade social: práxis, trabalho e crítica imanente em história e consciência de classe.** In: Lukács: um Galileu do século XX. São Paulo: Jinkings Editores Associados, 1996, p.34-53.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez/autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.07-54.
- _____. **Elementos fundamentais para a crítica de la economia política – borrador 1857-1858 (Grundrisse).** v. I. México: Siglo Vientiuno, 1971.
- _____. **O Capital: crítica da economia política.** Livro primeiro, v. I e II. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.
- MARX, Karl & ENGELS, Friderich. **A ideologia alemã.** Portugal: Presença, 1976.
- _____. **Obras escolhidas.** V. 2 e 3, São Paulo: Alfa-Ômega, s/data –b.
- MASI, Domenico de (org.). **A sociedade pós-industrial.** São Paulo: Editora Senac, 1999.
- MENDONÇA, Ana Waleska et alii. **A formação do educador: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1981(dissertação).
- MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995.
- MESZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOREIRA, Antonio F.(org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

NETTO, José Paulo. **Lukács e o marxismo ocidental** .In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria Leão (org.) Lukács: um Galileu no século XX. São Paulo: Boitempo, 1996.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Democracia e dominação de classe burguesa.** In : Revista Crítica Marxista: v.1, tomo 4.São Paulo : Xamã, 1997, p.58-67.

NÓVOA, António.(org.) . **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci.** In : SILVA, Tadeu Tomaz (org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria de formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

_____. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

_____. **Educação e cidadania em Antonio Gramsci.** In : BUFFA, Ester; ARROYO, Migul; Nosella, Paolo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Antonio Gramsci – Caderno 12.** Trabalho apresentado na XII Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 12 de maio de 1989.

_____. **Antonio Gramsci – Caderno 22.** Trabalho apresentado na XII Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 12 de maio de 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. **À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina.** In : SADER, Emir, GENTILI, Pablo(orgs.) **Pós-neoliberalismo II.** Que Estado para que democracia? Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

_____. **A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática.**In: FRIGOTTO, Gaudêncio;CIAVATTA, Maria.(orgs.).Teoria e educação no labirinto do capital.Petrópolis,RJ:Vozes,2001.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino.** Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED, realizada em Caxambu-MG de 24 a 28/9/2000.

- PIMENTA, Selma G. (org.) . **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.
- PELISSARI, Mariá Aparecida. **A condição cidadã : valores éticos na individualidade.** Piracicaba:Ed. UNIMEP, 1995.
- PERREIRA, Júlio. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** In: Educação & Sociedade, São Paulo: CEDES, (69)p.109-162,1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial.** In : NÓVOA, António(org.).Os professores e a sua formação. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 35-50.
- POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins Fontes,1977.
- PORTELA, Josana. **Relação entre educação , trabalho e cidadania.** In: Trabalho e Crítica – GT Trabalho e Educação da ANPEd, Ijuí: Unisinos, nº 2, set. 2000.
- PUCCI, Bruno(org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt.** Petrópolis,RJ: Voes; São Carlos,SP: EDUFISCAR, 1994
- RAMALHO, Betânia leite e CARVALHO, Maria Eulina. **O magistério enquanto profissão : considerações teóricas e questões para a pesquisa.** In: Cadernos CEDES, São Paulo: CEDES/Cortez(88): 47-54, 1994.
- Revista **Crítica Marxista:** v.1, tomo 4.São Paulo : Xamã, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luisa. **A formação política do professor de 1º. e 2º. graus.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARUP, Madan. **Marxismo e Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira.** In: TRIGUEIRO, Durmeval (org.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- _____. **A nova lei da educação.** Campinas; São Paulo: Autores Associados, 1997.

- _____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, Dermeval; FREIRE, Paulo. **Educação** : preparação para o século XXI. In : Caderno Pedagógico I. APP/Sindicato – Curitiba (Pr) p. 44-62.
- SACRISTÁN, Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Profissão Professor. Portugal: Porto Editora 1999,p. 63-92.
- _____. **A estrutura da prática educativa: chaves do profissionalismo docente**. In : Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Aretes Médicas Sul, 1999 p.15-69.
- SADER, Emir; GENTILLI, Pablo(orgs.) **Pós-neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** : do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Território e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter** : conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro : Record, 1999.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Tomas Tadeu . **As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção**. In : Cadernos CEDES, São Paulo: CEDES/Cortez (87): 20-30, 1993.
- _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes, 1974.
- _____. **Escola e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- _____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manoele, 1988.
- _____. **A escola pode ensinar a alegria da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- SOUZA, Solange Jobim e . **Infância e linguagem** : Baakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP : Papyrus, 1995.

- SUÁREZ, Daniel. **O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública.** In: GENTILLI, Pablo (org) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis (RJ):Vozes, 1995.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 1998.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Economia e filosofia no pensamento político moderno.** Campinas (SP): Pontes, 1995.
- THERBORN, Göran. **As teorias do Estado e seus desafios no fim de século.** In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- TROJAN, Rose Mari. **O trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte.** Dissertação de Mestrado. UFPR, 1998.
- ULIANOV, Vladimir Illitch. **O que é marxismo?** Lisboa: Estampa, 1973.
- UNICEF. **A infância brasileira nos anos 90.** Brasília, 1998.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **A filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **As idéias estéticas de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VIANNA, Luiz Werneck. **A constituição da cidadania.** Brasília: Editora da UnB, 1996.
- VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica.** São Paulo: Papyrus, 1998.
- VILLAVICENCIO, Daniel. **Por uma definición de la calificacion de los trabajadores.** Trabalho apresentado no IV Congresso Espanhol de Sociologia, realizado em Madri de 24 - 26 de setembro de 1992.
- WILLIAMS, R. **The Long Revolution.** London: Chatto and Windus , 1961.
- _____. **Culture and Society.** London: Lawrence and Wishart, 1977.
- WOODS, Peter. **Aspectos sociais da criatividade do professor.** In: *Profissão Professor.* Portugal: Porto Editora. 1999, p. 125-154.
- ZANETTI, Hermes (org.) **Democracia: a grande revolução.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis (RJ): Vozes; São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 1997.

. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.