

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ROBERTA RAVAGLIO GAGNO

A CULTURA PROFISSIONAL DO PROFESSOR PEDAGOGO E O
EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE

CURITIBA
2016

ROBERTA RAVAGLIO GAGNO

A CULTURA PROFISSIONAL DO PROFESSOR PEDAGOGO E O
EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao PPGED - Programa
de Pós-graduação em Educação, da
Universidade Tuiuti do Paraná, para
obtenção do grau de doutor.
Orientadora: Prof.^aDra. Naura Syria
Carapeto Ferreira

CURITIBA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

G132 Gagno, Roberta Ravaglio.

A cultura profissional do professor pedagogo e o exercício do trabalho docente/ Roberta Ravaglio Gagno; orientadora Prof^a dr^a Naura Syria Carapeto Ferreira.

228f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016.

1. Cultura. 2. Cultura profissional docente. 3. Trabalho. 4. Consciência de classe. 5. Professor pedagogo. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1967 - D.O.U nº 128, de julho de 1967, Seção 1, página 14296

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos nove dias do mês de novembro de dois mil e dezesseis, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada "A Cultura Profissional do Pedagogo e Influências no Exercício do Trabalho Docente" apresentada por Roberta Ravaglio Gagno. Os trabalhos foram iniciados às 16 horas pela Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da doutoranda. Encerrados os trabalhos às 19 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

Aprovada com mérito pelo destacamento a pesquisa teórico-metodológica. A banca sugere publicação em artigos e congressos e em forma de livro

Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira – Presidente da Banca

Naura S. Ferreira
Assinatura

Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Romilda Teodora Eus – Membro Titular PUCPR

RTE
Assinatura

Aprovada
Conceito

Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes – Membro Titular UFPR

Odilon C. Nunes
Assinatura

Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Iêda Viana – Membro Titular UTP

Iêda Viana
Assinatura

Aprovada
Conceito

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Membro Titular UTP

Pedro Leão da Costa Neto
Assinatura

Aprovada
Conceito

Curitiba, 09 de novembro de 2016.

Naura S. Ferreira
Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira
Presidente da Banca

CAMPUS PROF. SYDNEI LIMA SANTOS E REITORIA

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 298 - 81º. Início - 82010-330 - Fone (41) 3331-7700 - Fax (41) 3331-7792

DEDICATÓRIA

A meu Pai Luiz Sérgio Ravaglio, minha Mãe Christina, minha sogra Tereza, meu Marido Renato Rubens Gagno Filho e meus Filhos Guilherme e André.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o outro, tão importante em nossas vidas que, com certeza, sem o qual esta tese não teria sido escrita. É ter alguém ao seu lado que fez a diferença na caminhada. E quantas foram essas pessoas com a graça de Deus, portanto agradeço primeiro a Ele pela existência que me proporcionou e pelas boas almas colocadas cuidadosamente no meu caminho, como flores que embelezam e perfumam.

À minha família, razão do meu viver, àqueles que me apoiaram em todos os momentos com a presença, a compreensão, o amor, a paciência: sem o apoio de vocês esse sonho nunca seria realizado, em especial, Renato, Christina e Tereza, meu porto seguro, minha base.

Nesses quatro anos, o trem da vida realizou paradas estratégicas, algumas delas inesperadas, onde pessoas importantes e queridas precisaram descer, pessoas que deixaram marcas indelévels em nossas vidas. Queridos, os amo com todo o coração, estarão sempre em meus pensamentos e orações, em especial, meu pai querido, Sérgio. Esse mesmo trem trouxe surpresas maravilhosas que vieram para acrescentar e ensinar mais. Obrigada, meus filhos queridos, Guilherme e André, por quererem embarcar comigo nessa viagem que é a vida.

A minha orientadora querida, minha mestra, mentora intelectual e exemplo de vida e existência. Uma pessoa que compartilhou não só o saber teórico e metodológico e a orientação intelectual, mas as experiências, o amor, o cuidado, a dedicação. Obrigada por acreditar em mim, obrigada pela confiança e profissionalismo.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná, obrigada pela dedicação, pelas construções teórico-práticas que me proporcionaram.

Aos professores da banca, Dra. Romilda Teodora Ens, Dr. Odilon Carlos Nunes, Dra. Ieda Viana, Dr. Pedro Leão da Costa Neto, gratidão por suas valiosas contribuições na banca de qualificação, seu profissionalismo e generosidade acadêmica.

Aos professores pedagogos das Escolas Estaduais de Paranaguá, obrigada pelas ricas contribuições e reflexões que me proporcionaram. Agradeço pelas entrevistas concedidas as quais possibilitaram a coleta de dados empíricos e viabilizaram o desvelamento de contradições da realidade pesquisada.

A Fundação Araucária e CAPES pela bolsa concedida, que assegurou maior tempo e tranquilidade possível para desenvolver a pesquisa.

Aos queridos amigos, de longe e de perto, pelo apoio e torcida, mesmo diante de tantas ausências.

“Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores” (CORA CORALINA).

LISTA DE SIGLAS

ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA – Programa de Avaliação Institucional de Alunos
PL – Projeto de Lei
PSS – Processo Seletivo Simplificado
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação
TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação
QFEB – Quadro de Funcionários da Educação Básica
QPM – Quadro Próprio do Magistério
SEFA – Secretaria da Fazenda do Estado do Paraná

RESUMO

Esta tese objetivou analisar como os professores pedagogos dos anos finais do Ensino Fundamental constituem sua cultura profissional enquanto trabalhadores da educação, tomando como universo de análise os professores pedagogos do Estado do Paraná lotados no município de Paranaguá. Teve como intuito analisar a problemática: como se dá o processo de construção da cultura do professor pedagogo dos anos finais do Ensino Fundamental e de que forma os valores, as regras; as hierarquias; os poderes e as relações refletem na sua prática e contribuem para a edificação de sua cultura profissional? Partiu-se do pressuposto que a cultura e o trabalho docentes são constituídos no cotidiano pelas relações estabelecidas nas diversas dimensões de convivência e que constituem o fenômeno educativo. Questões como a ideologia e a cultura de massas, entre muitas outras, interferem diretamente na constituição da cultura do pedagogo. Compreende-se que a função de intelectuais é essencial na constituição da consciência de classe. A metodologia dialética foi utilizada com a convicção de que é a forma mais elaborada, visto que se sustenta na não exclusão de nenhum dado ou conhecimento produzido, mas os incorpora e supera numa síntese mais compreensiva. Esta decisão apoia-se na convicção de apreender “o concreto real”, através da análise e síntese do real e de suas múltiplas determinações, no “concreto de pensamento”, como afirmou Marx (1983, p.219-220). Procurou-se abordar a temática salientando as categorias cultura, trabalho, consciência de classe, ideologia, reflexos das contradições que constituem o movimento histórico, social, político e econômico das situações que refletem o mundo, seus movimentos, evolução e os sujeitos que nele se inserem. Conclui-se com algumas questões propositivas que surgiram, para a autora, na elaboração desta tese.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Cultura profissional docente; Trabalho; Consciência de classe; Professor pedagogo.

ABSTRACT

The present thesis analyzes the way teachers of the final years of Elementary School build their professional culture as education workers. The study was conducted with teachers from Paranaguá, in the South Region of Brazil. Its goal was to investigate the following problem: how the professional culture of such teachers is developed, considering all values and rules, hierarchies and power relations, in the way they are reflected in everyday practice, contributing to the edification of a specific sort of professional culture. The present study is based on the assumption that both overall culture and teachers' practices are derived from daily relations, established in the various environments which constitute the educational phenomenon. Issues such as *ideology* and *mass culture*, among many others, interfere directly with the constitution of a teachers' culture. In such a scenario, it is understood that the existence of intellectuals is essential for the constitution of a class consciousness, according to Marx's definition. The use of the dialectic method is a consequence of the conviction that it is an extremely elaborated form of facing the world, as it does not exclude data or knowledge from whatever sources, but incorporates all, reaching therefore a more comprehensive synthesis. The defenders of such belief allege to achieve a "concrete reality", through the processes of analysis and synthesis of what's real (and its multiple determinations), which happen in the "concrete of thinking", as Marx suggests (1983, p. 2019-220). The present issues were addressed by stressing categories such as *culture*, *work*, *class consciousness* and *ideology*, as they reflect the contradictions that constitute the historical movement (which involves social, political and economic perspectives), according to situations that reflect the world, its swings, its developments and the impact on human beings. We conclude with some suggestive questions that emerged to the author during the procedure of elaborating the thesis.

KEYWORDS: Culture; Professional culture of teachers; work; class consciousness; Pedagogues.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Total de Trabalhos Científicos consultados relacionados ao tema da pesquisa.....	27
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Categorias encontradas em teses e dissertações sobre Cultura Docente.....	28
Gráfico 2 - Palavras-chave de Teses e Dissertações sobre Cultura Docente ..	29
Gráfico 3 - Autores mais mencionados em Teses e Dissertações sobre Cultura Docente.....	31
Gráfico 4 - Palavras Chave dos artigos.....	32
Gráfico 5 - Categorias de pesquisa mais incidentes nos artigos	33
Gráfico 6 - Autores mais utilizados nos artigos	34
Gráfico 7 - Conceito de Cultura	75
Gráfico 8 - Formação da Cultura Docente.....	77
Gráfico 9 - Dificuldades encontradas na profissão	89
Gráfico 10 - A realidade de trabalho.....	93
Gráfico 11 - Materiais que tem acesso para trabalhar.....	108
Gráfico 12 - Condições negativas de trabalho.....	146
Gráfico 13 - Condições positivas de trabalho	147
Gráfico 14 - Carreira e Salário.....	149
Gráfico 15 - Possíveis saídas.....	151
Gráfico 16 - Formas de conhecimento mais utilizadas.....	153
Gráfico 17 - Leituras realizadas.....	154
Gráfico 18 - Atividades culturais de lazer	155
Gráfico 19 - Condições físicas de trabalho.....	164
Gráfico 20 - Condições administrativas de trabalho	165
Gráfico 21 - O que é pertencer a uma classe.....	171
Gráfico 22 - O que é ter consciência de classe	173
Gráfico 23 - Mudança no comportamento dos profissionais - pós-mobilização	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 COMPREENDENDO A CATEGORIA CULTURA	42
1.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO TERMO CULTURA	43
1.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL	65
1.3 CULTURA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR PEDAGOGO 73	
1.4 DIMENSÕES DE CARÁTER ANTROPOLÓGICO	81
1.5 DIMENSÃO INSTITUCIONAL	86
1.6 OUTROS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO FENÔMENO EDUCATIVO	106
1.7 A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE	111
2 COMPREENDENDO A CATEGORIA TRABALHO	119
2.1 A ALIENAÇÃO DO TRABALHO	120
2.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PARANÁ SOB A ÓTICA DA TEORIA DO TRABALHO 131	
2.3 A IDEOLOGIA NO TRABALHO DO PROFESSOR PEDAGOGO	160
3 CONSCIÊNCIA DE CLASSE	169
3.1 CONSCIÊNCIA E PERTENCIMENTO DE CLASSE: O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	170
3.2 A FUNÇÃO DOS INTELCTUAIS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE E DA CULTURA	187
4 O QUE ESTA INVESTIGAÇÃO APONTA COMO CONTRIBUIÇÃO .	193
REFERÊNCIAS	212
Anexo I	223
Anexo 2	226

INTRODUÇÃO

Este escrito pretende ser um estímulo ao pensar e ao operar; pretende ser um convite aos melhores e mais conscientes operários para que reflitam e, cada um na esfera da própria competência e da própria ação, colaborem na solução do problema, fazendo convergir para ele a atenção dos seus camaradas e de suas associações [...] Somente através de um trabalho comum e sólido de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca nascerá a ação concreta de construção (GRAMSCI, 1919, p. 1).

Esta tese tem como tema a cultura profissional do pedagogo e suas formas de constituição, em especial o trabalho e a consciência de classe, no sentido de contribuir para que o próprio profissional da educação possa compreender-se em meio aos intervenientes econômicos, culturais, sociais, históricos e políticos. Tal pensamento se coaduna com os anseios de Gramsci na epígrafe acima, escolhida por ser apropriada à matriz teórica da autora e pela pertinência da mesma. Também estabelece as relações presentes nas contradições do cotidiano e na constituição de um profissional consciente de sua profissão e da função social com seus educandos e com a sociedade em geral, responsabilidades inerentes à sua profissão.

Para isso torna-se necessário analisar a cultura do professor pedagogo, como ela se constitui e o constituiu. A análise realizada aqui tem a função de trazê-lo para o centro do debate, da investigação científica e das discussões que perpassam os gabinetes e onde as políticas para essa categoria são definidas. Quem é esse profissional, sua história e trajetória de vida, a forma como se constitui, como é tratado, avaliado, os conflitos que enfrenta, os espaços e tempos que fazem parte da profissão, seus gostos, ambições e como essa cultura adquirida historicamente vai influenciar no exercício de sua profissão.

É uma cultura vivenciada, muitas vezes, a esse profissional no interior dos sistemas nos quais ele atua, que não pode ser silenciada, pois cabe à academia desvelar a homogeneidade aparente expressada pelas formas de nivelamento

que as políticas, a sociedade e os meios de comunicação de massa¹ tratam essa profissão. Esse nivelamento se dá quando os sistemas não observam uma série de questões que afeta diretamente a constituição da cultura profissional, como a realidade diferenciada de cada escola e formação continuada padrão, por exemplo². Uma compreensão que precisa se dar no cotidiano do trabalho no interior das escolas e das salas de aula, experiências que ultrapassam currículos, legislação, planejamentos e avaliações, mas que tratam do professor pedagogo em sua totalidade na construção da cultura profissional docente.

Nesse contexto, a escolha da temática se justifica pela necessidade de examinar a cultura profissional docente, em especial do pedagogo no interior das escolas públicas do Paraná, visto que estase encontra diretamente articulada aos aspectos legais das políticas educacionais que interferem na sua constituição. São elas que regulam a atuação desse profissional, a formação e a sua percepção das relações estabelecidas entre a prática e a teoria, questões pertinentes à especificidade do trabalho por ele desenvolvido.

Tomou-se o pedagogo como referência devido a sua fundamental importância na formação para a cidadania, acentuada formação docente e as atribuições descritas em editais de concursos a esses profissionais, obrigações essas que, muitas vezes, escapam da realidade na qual atuam, o que sugere desinformação, ou ainda desinteresse do Estado pela efetiva condição de trabalho do professor pedagogo nas escolas. Pode-se ilustrar este argumento citando o edital nº 17/2013³ que normatizou o último concurso público para

¹ “Os meios de comunicação de massa, a indústria cultural, as corporações da mídia são poderosos agentes culturais que influenciam decisivamente a educação, a socialização dos indivíduos e das coletividades, influenciando no modo pelo qual uns e outros se inserem na sociedade, na cultura, no mercado, na política, etc.” (FERREIRA, 2004, p. 1232). Na educação brasileira e paranaense isso é largamente observável. Um exemplo disso é quando um jornal (O Globo) sugere o fim do ensino superior gratuito com argumentos pífios e inválidos. O que comprova que muitas vezes a mídia defende interesses escusos de grupos minoritários, ver notícia em <[http://oglobo.globo.com /opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461](http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461)>.

² Além do mais, “Não se deve esperar da cultura de massas, e, menos ainda, da sua versão capitalista de ‘indústria cultural’, o que ela não quer dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não seja atrelado ao dinheiro e ao status” (BOSI, 1985, p. 156).

³[...] coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para

pedagogos no ano de 2013, no estado, as atribuições ficam definidas com base em atividades de suporte pedagógico, planejamento, orientação, supervisão e administração.

A partir das premissas e exigências do referido edital, direciona-se para a construção de uma dada cultura profissional docente que atenda as finalidades. O trabalho, conforme prevê o edital e em conformidade com a realidade das escolas e do número de profissionais no trabalho pedagógico em cada unidade, pode isolar o profissional e gerar passividade com relação aos demais.

Nesta via de raciocínio o homem é tido na sua individualidade, não como um ser histórico, logo, passível de mudanças. Isso obscurece a consciência de se pertencer a uma sociedade e uma classe. A superação dessa condição leva o ser humano a perceber-se como autor, como sujeito, e não apenas como mero executor de sua história, que precisa ser repensada continuamente, reconstruída e reorganizada, diante de uma sociedade em constante transformação. Diante disso é preciso, como profissional que atua na educação, despir-se das amarras da ingenuidade de um comportamento leniente, pessimista, ou ainda gerado apenas pela ação e reação, de acordo com as marés.

O professor pedagogo⁴ no exercício de seu trabalho profissional é imbuído de inúmeras responsabilidades sejam elas educacionais, sociais, culturais ou políticas, cabendo a ele a relação de mediação muito próxima entre escola e comunidade, a conscientização a respeito do funcionamento social e da condição dos menos favorecidos. É também responsabilidade deste organizar os processos

a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.” (PARANÁ, edital nº 17/2013).

⁴ No Paraná a nomenclatura professor pedagogo é adotada a partir da lei complementar 103/2004, art. 4º, inciso V, sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica. (PARANÁ, 2004).

educacionais, mas ele é impedido desta função quando alienado e não percebe o que produz, a quem produz, ou ainda para quem produz.

A autorreflexão do professor pedagogo enquanto sujeito de sua aprendizagem, cidadão sensível às questões profissionais que afligem a si e a seus colegas, visando exigir junto ao Estado melhores condições de trabalho, é essencial. Assim sendo, a constituição da cultura profissional docente do pedagogo também está atrelada às questões de formação, seja inicial ou continuada. Esse é um tema bastante debatido nas teses e dissertações pesquisadas no banco da Capes. Assim, esta tese não se deterá nos aspectos em termos de análise a respeito da formação e da qualidade dos processos formatórios, muito embora seja mencionada e observada na análise da cultura docente, pois é parte essencial em sua constituição.

Nesse sentido, saber quem são, de onde vêm, seus problemas, dificuldades e aspirações, conhecer que tipo de formação possuem, os meios de conhecimento mais procurados, as condições de trabalho, entre outros, são fatos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de investigação que visa a melhoria da qualidade da educação. Como pesquisadora, professora do curso de pedagogia e licenciaturas, preocupada em atender uma classe que precisa de uma formação que seja crítica, de sentimento de pertença e de luta, acredito também que a classe trabalhadora precisa se conhecer histórica e criticamente com a finalidade de se emancipar.

Por essas razões, surgiu o problema desta pesquisa: como se dá o processo de construção da cultura do professor pedagogo dos anos finais do Ensino Fundamental e de que forma os valores, regras, hierarquias, os poderes e as relações refletem na sua prática docente e contribuem para a edificação de sua cultura profissional?

Levantaram-se, então, algumas questões norteadoras. Como é a construção de uma cultura profissional docente? Como as condições de trabalho, as relações estabelecidas e os interesses se tornam constituintes de uma cultura profissional docente? Quais são os principais desafios enfrentados pelo professor pedagogo no litoral paranaense? Como a consciência de classe pode influenciar na compreensão dessas questões, em especial no que concerne à cultura

docente no município de Paranaguá? Como a consciência de classe se manifesta e intervém na cultura escolar?

Como hipóteses de pesquisa, tem-se: a) existe uma cultura profissional docente própria em cada instituição escolar, com alguns aspectos comuns e outros ainda variantes, o que se evidencia na convivência e socialização entre os sujeitos; b) existem singularidades educacionais em relação às formas de organização, autonomia, relações de poder, ideologia e consciência de classe, entre outras não menos importantes, que influenciam nas interações e conseqüentemente na construção da cultura profissional docente; c) a construção de tal cultura implica a obtenção de saberes, práticas, mobilizações que permitam relacionar teoria e prática.

Em conformidade a essas questões tem-se como objetivo geral analisar o processo de construção da cultura profissional dos professores pedagogos dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto trabalhadores da educação.

Com essa compreensão, foram edificados os objetivos específicos desta pesquisa, descritos abaixo:

1. Analisar o processo de construção da cultura profissional docente do professor pedagogo;
2. Verificar as condições de trabalho, a cultura, os interesses, as aspirações de tais professores pedagogos das séries finais do Ensino Fundamental.
3. Refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores pedagogos da educação em seu exercício da docência.
4. Investigar a compreensão que os professores pedagogos têm do processo de construção da consciência de classe.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, preocupação desta autora nos tempos correntes, buscou-se compreender o objeto em estudo através da concepção dialética e seu método fim de apreender o "concreto real" no "concreto de pensamento", como ensinou Marx (1983, p. 219). Pois a compreensão de totalidade para a dialética é um todo constituído de elementos articulados que necessita ser compreendido pelo pensamento humano e não ao contrário. O método dialético.

[...] é exato na medida em que a totalidade-concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e de representação (MARX, 1983, p. 219).

E, para explicitar melhor a apropriação da totalidade, Marx prossegue utilizando, conforme à tradução, o termo espírito, que em alemão equivale mais do que os termos mente e pensamento, num processo histórico real:

O todo na forma em que aparece no espírito, como todo-de-pensamento é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático (MARX, 1983, p. 219).

Assim, compreender o processo de construção da cultura profissional dos professores pedagogos dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto trabalhadores da educação é essencial, são seres humanos que se constituem na sua relação com o trabalho, com a religião, com os outros. Um raciocínio que impingiu à pesquisa a investigação das determinações do concreto real que constituem o objeto investigado para poder permitir entender a constituição da cultura do profissional de ensino, pedagogo, no interior de suas relações, com as contradições presentes em seu cotidiano.

Nesse ínterim, compreende-se a pesquisa científica enquanto um procedimento de grande complexidade pelo qual o homem desenvolve o processo de conhecimento com a possibilidade de domínio da natureza e das relações sociais a fim de adaptá-la e transforma-la às suas necessidades (VIEIRA PINTO, 1979). Entende-se que a pesquisa é um ápice no processo de evolução e domínio da natureza em um movimento contínuo, social e cultural em constante transformação.

Por meio do método dessa pesquisa, conforme afirma Prof. Dermeval Saviani, foram perquiridos os vestígios da realidade indo aos sujeitos trabalhadores da educação, entendida como “processo de mediação no seio da prática social global” (2007, p. 120). Buscaram-se todas as formas existentes da formação cultural nesses agentes educadores, pois se entende tratar-se de um fenômeno condicionado pelos acontecimentos que o circundam. Dessa forma ela

é histórica, assim como é a sociedade. A educação não existe isolada, mas em conjunto com a natureza e a sociedade às quais pertencem, forma um todo ligado entre si dependente dos inúmeros condicionantes e elementos circundantes. Esse movimento ocorre em meio às contradições do cotidiano e no amplo histórico social.

Refletir a respeito de como se constitui o profissional pedagogo na sua relação com o meio em que está inserido, como é pertinente que ele seja diante das contradições e na realidade enfrentada, quais as situações que o constituíram e o constituem no cotidiano, e, para não o compreender apenas no plano da imediatividade, entender a cultura profissional docente no histórico de suas relações e diante de que intervenientes ele está incluído foi condição precípua para a efetivação dessa pesquisa. Vale lembrar a reflexão de Heller (2008) quando afirma que os homens fazem sua própria história por meio da imanência, da subjetividade e da objetividade. Nela o homem aspira fins que são determinados pelas circunstâncias, que por sua vez modificam essas aspirações. Assim se constitui o professor pedagogo, também a partir de objetivos, sonhos, na convivência e na relação com o meio e com as demais pessoas. Um constituir-se modificado a cada dia nesse relacionar-se ininterrupto e constante.

A humanidade se relaciona com o meio construindo-o e sendo construída por ele. Esse é o processo de produção da existência em que o ato de pensar, planejar e refletir sobre a realidade diferencia o homem dos outros animais. Marx (1996 a), nessa via de raciocínio, exemplifica essa questão por meio da comparação do homem arquiteto e a construção da teia pelas aranhas e da colmeia pelas abelhas, aquele, entre os três, é o único que planeja. A concepção dialética,

[...] admite serem as ideias o reflexo, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e fenômenos e dar-lhes a expressão abstrata, universalizada que corresponde ao que se chamará então de "idéias" e "proposições" (VIEIRA PINTO, 1979, p. 64).

Nessa mesma via a mudança da natureza pelo homem se dá por meio da prática: “O materialismo dialético aborda o ser e suas formas partindo das necessidades da atividade transformadora do homem” (KOPNIN, 1978, p. 61). Partir da atividade prática para a pesquisa e retornar a ela para reflexão serve de critério de veracidade que legitima os processos de investigação. Conhecer a realidade do professor pedagogo nas escolas estaduais de Paranaguá, ir em busca de conhecimento teórico para a elucidação das questões observadas na prática e, em seguida, retornar às escolas para uma reflexão conjunta com a comunidade pesquisada foi fundamental ao desenvolvimento desta pesquisa. Vieira Pinto (1979, p. 67) ressalta:

São os fenômenos, em virtude de suas relações intrínsecas, que se causam uns aos outros e se exprimem no pensamento em virtude da capacidade que a organização perceptiva do homem possui de captá-los, eles e suas relações, e de produzir representações gerais, abstratas universais, entre as quais se estabelecem vínculos que refletem as ligações existentes no mundo exterior entre os objetos e os fenômenos.

A prática, na investigação científica, se forma por meio de critérios de verdade na intencionalidade da pesquisa envolvida com a natureza que define o significado e o sentido social, na ação e na qualidade do trabalho do homem enquanto sujeito que age, modifica e pensa sobre a natureza procurando dominá-la em seu benefício. Assim, o ser humano se humaniza e humaniza o meio em que está inserido. A mudança das circunstâncias também está relacionada a essa atividade humana e de acordo com Marx (1945) é entendida como práxis revolucionante. O sentido de homem está muito bem expresso na III Tese sobre Feuerbach:

[...] os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, [...] que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (MARX, 1845, s/p).

Essa questão aparece também no discurso proferido por Lenin (2015) na primeira sessão do Terceiro Congresso das Juventudes Comunistas em 1920. São reflexões a respeito da relação teoria e prática, ou mais precisamente, da indissociabilidade entre teoria e prática, e foram realizadas por ele na Rússia logo após a tomada do poder de Estado em outubro de 1917, onde afirma: “Um dos

maiores males e pragas que nos deixou como herança” (e deixa até os dias atuais, mas travestida em outras formas, ou ainda por outros meios) “a velha sociedade capitalista é o completo divórcio entre o livro e a vida prática” (LENIN, 2015, p. 14).

Desta forma, a metodologia adotada vem ao encontro dos objetivos da pesquisa no sentido de “[...] descobrir as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos do mundo exterior, [...] e esclarecer a relação deste com a realidade objetiva” (KOPNIN, 1978, p. 80). Para a compreensão da “mutabilidade e instabilidade” dessas questões, não basta apenas observá-las na atividade prática, mas torna-se essencial refletir “[...] nas ideias as propriedades e leis da realidade objetiva” (p.123).

A apropriação da realidade pelo pensamento leva ao estabelecimento de ideias gerais, ou categorias de forma a organizar o pensamento e estabelecer bases para uma análise mais próxima da realidade, que “[...] são a expressão ideal, generalizada, das relações entre os fatos e das propriedades mais profundas e essenciais de todos os seres” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 64). A partir dessa metodologia se estabelece “[...] um sistema de relações entre as ideias capaz de incorporar os dados da experiência e estruturá-los em uma representação coerente” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 65).

Isso exige uma experiência antecedente do conhecimento e a introdução de conceitos gerais ou categorias de análise, como por exemplo, contradição, totalidade e negação, que por sua vez exigem uma forma diferenciada de pensar, ou ainda, acrescentando hegemonia, reprodução e mediação (CURY, 1995). De acordo com Kopnin (1978, p. 34), “No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática, mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método de conhecimento científico”.

É necessário destacar que essa metodologia é complexa, unitária e multilateral, no sentido de procurar abranger os diversos aspectos e relações possíveis do objeto de estudo, procurando atingir a totalidade das manifestações da realidade, bem como suas relações que estão em constante movimento e que necessitam ser analisadas de acordo com o critério da verdade que determina a relação entre o homem e a realidade. Nesse ínterim, compreende-se que essa condição não é meramente uma construção individual, mas sobretudo coletiva,

inserida em uma sociedade. Busca-se aprender a ver, enquanto uma proposição é verdadeira, porém, provisória. A verdade é um devir histórico e em constante movimento de reconstrução. Acumulando as verdades, que são parciais, acumula-se o saber dentro de um processo infinito em busca da totalidade exaustiva.

Cabe ressaltar que esta pesquisadora também é um ser social com limites e possibilidades, inserida em uma dada sociedade, mas que detém o esforço teórico para não se deixar levar apenas pela sensação ou percepção, mas para partir do concreto pensado e retornar a ele, de forma a procurar compreender aspectos substanciais, reflexões, relações, conexões do objeto de estudo e superá-los. Esse processo se dará pelo estabelecimento das categorias cultura, cultura profissional docente, trabalho, consciência de classe e intelectuais. Foi realizado um levantamento de dados abrangendo diferentes pontos de vista, vinculando-os de forma a compreender o universal e o particular com uma reflexão sustentada em referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e técnicos apropriados na indissociabilidade do real, do teórico e do empírico (SEVERINO, 2007).

O método se desenvolverá no polo empírico-prático por meio de entrevistas e de reflexões a partir das observações e vivências da autora nessa área e no polo teórico pelo estudo minucioso do arcabouço teórico disponibilizado em livros, revistas científicas, jornais, leis, documentos, sites e produções acadêmico-científicas da área. Como polo prático ou empírico, realizou-se entrevistas com professores pedagogos⁵ e aplicação de um instrumento sobre dados específicos, tais como tempo de serviço e questões do cotidiano dos professores que interferem diretamente na constituição da cultura e da consciência de classe, bem como na construção de sua intelectualidade.

Tomou-se como universo de análise os professores do Estado do Paraná lotados no município de Paranaguá, para permitir uma investigação fidedigna que possa oferecer subsídios para outros contextos brasileiros que possuem especificidades, mas têm uma mesma cultura nacional e uma mesma cultura de formação.

⁵ Em outros estados esse profissional é chamado de Coordenador Pedagógico, Orientador e Supervisor.

Este universo estabelecido totalizou vinte dois professores pedagogos entrevistados, um de cada escola, com idade entre vinte e cinco e sessenta anos, mas que na sua maioria têm entre quarenta e cinquenta anos. Vinte e um dos entrevistados são do sexo feminino, dezessete deles reside em Paranaguá, dois deles preferiram não declarar e três moram em Guaraqueçaba, cidade que faz parte do núcleo regional de educação de Paranaguá. Esses profissionais atendem aos alunos das escolas dessa cidade, sejam urbanas, rurais ou situadas nas ilhas; trinta por cento deles atuam na mesma escola com alunos de seis a dez anos; quarenta por cento com estudantes de dezesseis a vinte anos; e trinta por cento, com alunos mais de vinte anos. Cinquenta por cento dos entrevistados se formou entre os anos de 2000 e 2010 e setenta por cento declarou frequentar os cursos e formações oferecidos pela própria secretaria da educação, enquanto sessenta por cento frequenta também em outros lugares.

Neste trabalho define-se por entrevista como sendo um encontro agendado, concedido e acordado entre dois profissionais, a fim de obter e elucidar dados sobre questões, avaliações, opiniões, compreensões, atos, ideias e planos sobre um determinado tema, de um dos participantes que, de forma cooperativa, vai fornecer conteúdo para pesquisa científica do entrevistador.⁶

Para a compreensão do objeto de pesquisa a autora fundamenta-se em Karl Marx (1843, 1845, 1865, 1947, 1949, 1960, 1996, 2007, 2008, 2010, 2012), Adolfo Sanchez Vazquez (2001), Dermeval Saviani (2007, 2011, 2012), Álvaro Vieira Pinto (1979), Karel Kosik (2002), Antônio Gramsci (1919, 1968, 1978, 2004), István Mészáros (1981, 2008) e Naura Syria Carapeto Ferreira (2003, 2004, 2008), entre outros intelectuais não menos importantes, com trabalhos científicos respeitáveis. Tais autores estão presentes na formação desta pesquisadora, bem como na totalidade concreta do real apreensível pela pesquisadora.

⁶ Esta definição ou compreensão foi construída a partir de estudos sobre entrevista em autores consagrados: Bodin, Marconi Lakatos, Jean Claude Kaufmann e nos dicionários de André Lalande, *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, Presses Universitaires de France, (1980); de Antônio Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001; e de FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

A escolha dessa temática surge da necessidade de conhecer em profundidade o processo de construção da cultura dos professores. A autora, professora de uma das três instituições de ensino superior que formam profissionais da educação para a região do litoral do estado, busca compreender quem é esse pedagogo que está vinculado às escolas da Secretaria Estadual da Educação, em Paranaguá/PR, com mais de cinco anos na função e como se dá a construção de sua cultura profissional docente, principalmente sob os aspectos do trabalho e da consciência de classe.

A rede estadual de educação em Paranaguá/PR tem no total 25 unidades de Escolas de Educação Básica, que estão divididas em escolas rurais (colônias e ilhas) e escolas situadas no centro e periferia da cidade.

A pesquisa foi enviada, registrada e aceita pela Plataforma Brasil e aprovada por seu Comitê de Ética em pesquisa, pois contempla os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos.

Cabe ressaltar a inexistência de um estudo aprofundado, científico e sistematizado da cultura profissional docente no litoral paranaense, assim como inexistem em outras instituições. Analisaram-se elementos de quatro diferentes bancos de dados considerados relevantes pela comunidade acadêmica educacional brasileira. O Banco de Dissertações e Teses da Capes, a Revista Educação & Sociedade, os Cadernos Cedes, a Revista Brasileira de Educação da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE). Cabe ressaltar que essas revistas são todas de amplo espectro e reconhecidas nacional e internacionalmente no meio acadêmico, com produções de renomados autores brasileiros e estrangeiros.

Os números da pesquisa ficaram assim estabelecidos:

Tabela 1 Total de Trabalhos Científicos consultados relacionados ao tema da pesquisa

Local	Ano	Em números	Pesquisas encontradas com a temática
Banco de Dissertações e Teses - CAPES	De 2011 a 2013	1.119 teses e dissertações	2011 – 5 teses e 13 dissertações 2012 – 7 teses e 6 dissertações 2013 - 1 tese
Revista Educação & Sociedade	De 1998 a 2013	125 exemplares	11 artigos
Cadernos CEDES	De 1980 a 2013	91 exemplares	0 artigos
Revista Brasileira de Educação – ANPED	De 1995 a 2013	54 números	3 artigos
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE	De 2006 a 2013	23 edições	1 artigo

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (dados pesquisados pela autora)

Tem-se como um dado de realidade que, sendo a cultura e a cultura docente, um processo dinâmico, histórico, social e também individual na relação com coletivos e a ampla sociedade, tomar-se-á esta premissa nas considerações sobre a investigação realizada.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, na categoria Cultura do Professor foram encontradas 725 teses e dissertações, sendo que 394 eram na área da educação e apenas 24 se referiam à temática propriamente dita. Já na categoria Cultura Docente foram encontradas 580 teses e dissertações, sendo 375 na área da educação, e apenas 8 se referiam ao tema a ser abordado. É bastante incipiente o número de pesquisa na área e nelas se encontram uma pluralidade de enfoques direcionados para os elementos que a compõe, como por exemplo, gestão, inclusão, formação de professores, livros didáticos, violência, gênero, TICS, estágio, currículo, autonomia, indisciplina, metodologia, filosofia, saúde, plano de carreira, avaliação, disciplinas e ludicidade.

Um olhar mais acurado a respeito das categorias de análise dessas teses e dissertações permitiu constatar que a categoria mais utilizada foi “Trajetória profissional e de vida” aliada à “história de vida”. Em seguida surgem as categorias “Cultura”, “Cultura escolar”, “Identidade e Práticas”. Cabe ressaltar que categorias como “Cultura escolar”, “Cultura docente”, “Classe”, “Mundo do trabalho” e “Ideologia” são pouco abordadas nas pesquisas analisadas. Portanto

pode-se afirmar que o objeto em investigação dessa tese é muito pouco estudado com a profundidade necessária. Já as categorias “Formação Inicial” e “Continuada” são largamente refletidas (Gráfico 1), Conhece-se as concepções destas duas categorias para seus pesquisadores, o que torna os trabalhos mais difíceis de serem apropriados.

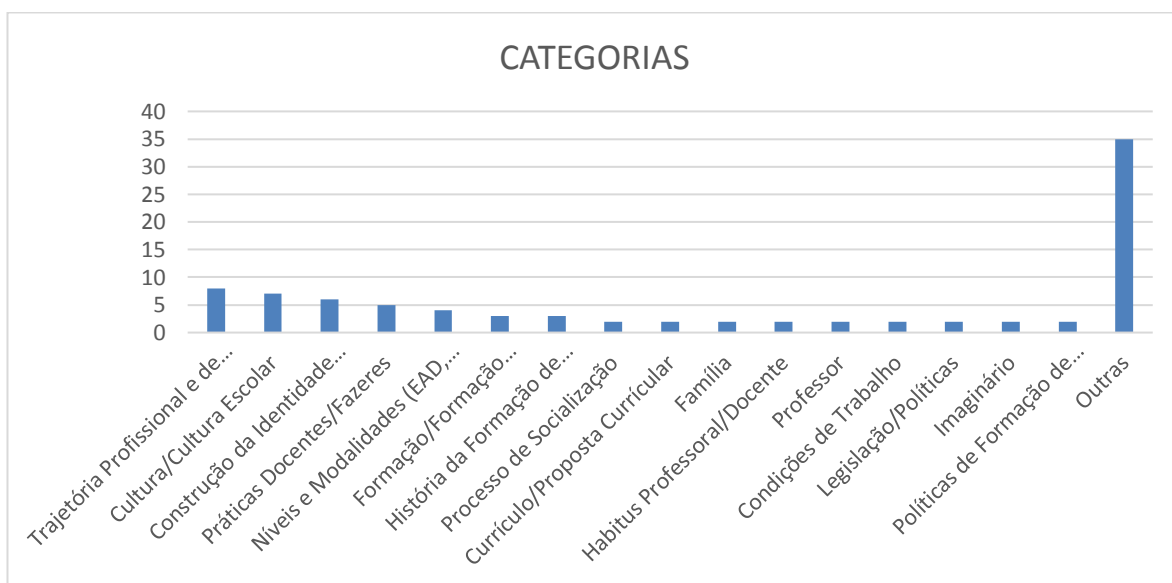


Gráfico 1- Categorias encontradas em teses e dissertações sobre Cultura Docente
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (dados pesquisados pela autora)

A compreensão das palavras-chave utilizadas pelos autores se faz importante, pois denotam as categorias que nortearam as pesquisas realizadas. Percebe-se que novamente uma série de vocábulos diferenciados e com diversos significados foram usados, o que denota uma multiplicidade de perspectivas e direcionamentos. Como principal vocábulo utilizado pelos autores nas teses e dissertações, encontrou-se Identidade, seguido por Formação e Professor. A palavra cultura foi razoavelmente mencionada e aparece principalmente sozinha ou aliada ao vocábulo escolar. Já Cultura Docente, enquanto palavra-chave, foi utilizada apenas uma vez. Ao tratar apenas da Identidade Docente, percebe-se um direcionamento para processos individuais de constituição profissional e não coletivos como ocorre ao se abordar a temática Cultura. Percebe-se ainda que o fato de aparecer só uma vez a Identidade Docente e nenhuma vez a Cultura Docente Individual, evidencia-se não só uma compreensão da supremacia da

cultura societária na formação dos cidadãos (Gráfico 2), mas também a importância que a categoria Cultura profissional docente possui.

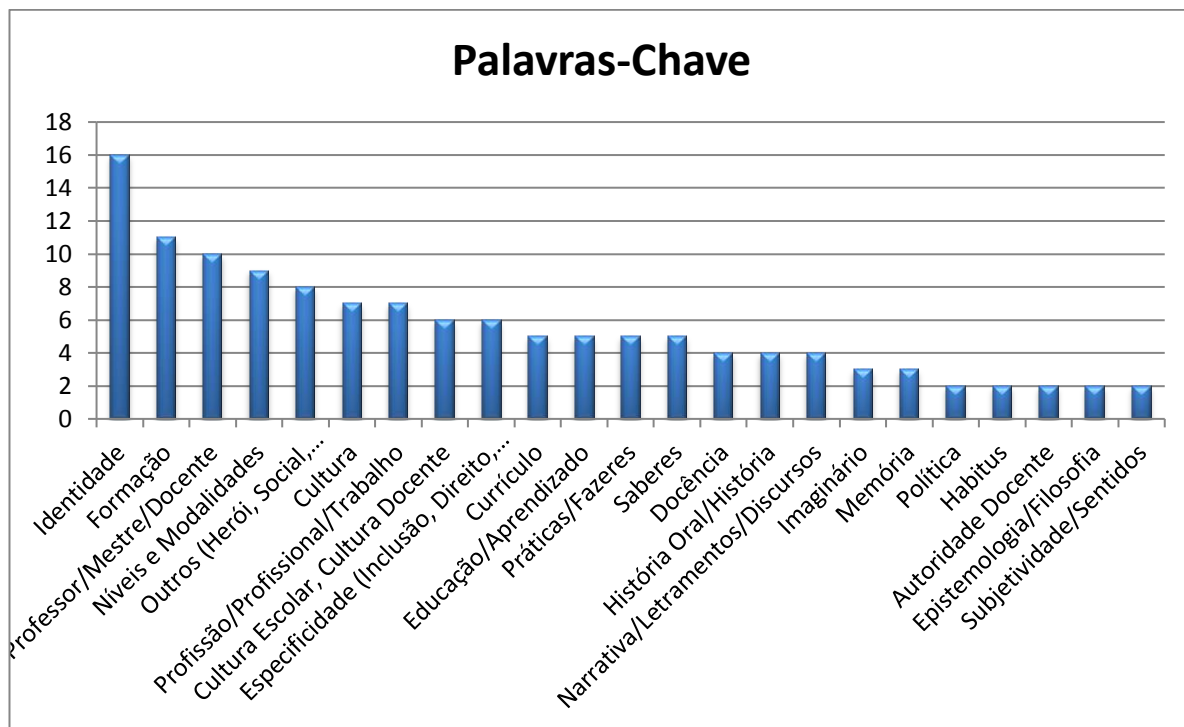


Gráfico 2 -Palavras-chave de Teses e Dissertações sobre Cultura Docente
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (dados pesquisados pela autora)

Com relação aos autores que sustentaram teoricamente essas pesquisas, observou-se uma grande pulverização, com poucos autores nacionais. Os autores mais mencionados foram Nóvoa, sob a perspectiva de Histórias de Vida; Tardiff, abordando a formação de professores com o direcionamento da pesquisa cultural e histórica; e Dubar, sob o aspecto da identidade profissional. A autora brasileira mais mencionada enquanto um dos autores principais no qual se apoiou foi Pimenta, no que se refere à formação de professores, com apenas 3 menções.

É curioso que teses sobre a cultura profissional docente tenham restrição em se trabalhar com os intelectuais, pesquisadores e educadores brasileiros, que construíram uma teoria da educação e da cultura brasileira no afã de uma formação digna da cidadania brasileira, apoiando-se em não menos ilustres educadores estrangeiros, mas que são estrangeiros e pouco ou nada sabem da cultura brasileira. Pode-se ressaltar ausências muito significativas que podem ser interpretadas de diversas formas. Vale destacar, entre tantos outros intelectuais

brasileiros', Fernando de Azevedo (1971) na obra magna "Cultura Brasileira"; Darcy Ribeiro (1995), pesquisador do povo brasileiro que muito estudou sua constituição e sua cultura; o ilustre membro da Academia Brasileira de Letras, Alfredo Bosi (1992), o grande pensador de vastos conhecimentos calcados na teoria marxista, sobretudo em conceitos, como o de materialismo histórico, alienação e práxis; Prof. Néelson Werneck Sodré (2008), que é considerado representante do mais alto valor do que significa ser um cidadão brasileiro no sentido mais amplo da palavra e que expõe em sua obra um arcabouço de teorias fundamentadas, fruto da cultura e da nação brasileira; Jorge Nagle (1976) cuja obra compõe os estudos da educação brasileira, numa exclusivíssima relação de trabalhos que, em várias áreas, permanecem como referências essenciais para vários pesquisadores; Paulo Freire (1996), célebre educador brasileiro, autor da Pedagogia da Autonomia; Ecléa Bosi (2007), dentre suas obras Cultura de Massa e Cultura Popular; Euclides da Cunha (1984), que fez uma análise brilhante da psicologia do sertanejo e de seus costumes no Brasil em seu ensaio "Os sertões", em que aborda a Guerra de Canudos; Álvaro Vieira Pinto (1979) que nos legou uma obra significativa sobre a "Teoria da cultura"; entre tantos outros que não só estudaram a cultura, como a descreveram salientando as suas contradições, manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Necessário se faz considerar que a cultura brasileira não se constitui em uma unidade ou uniformidade, fato que parece não existir em sociedade moderna alguma, e, ainda mais, em uma sociedade de classes. Fundamentalmente cabe salientar a relevante contribuição do Prof. Dermeval Saviani (2011) que elabora reflexões significativas sobre a formação da cultura brasileira e de seus sujeitos, a constituição e participação discricionária no Brasil. É importante ainda destacar as linhas de pensamento desenvolvidas no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB: 1955-1964), com intelectuais como Sodré (2008) e Vieira Pinto (1979), por exemplo, que produziram análises substanciais sobre a sociedade brasileira e constituição da sua cultura. Ocorre, nas teses e dissertações, uma redução do manancial do conhecimento produzido no Brasil por seus filhos, limitando-se a intelectuais internacionais e a uns poucos educadores brasileiros que são minimamente citados (Gráfico 3). Curiosamente estes ilustres intelectuais que constituem a categoria cultura docente, simplesmente foram ignorados pelos

pesquisadores investigados em suas produções, no estado da arte sobre esse tema. Isto porque aqui apenas foram apontados alguns notórios intelectuais, entre uma enormidade de outros tanto ou não menos importantes e que também foram ignorados. O Brasil, pela sua extensão e população, nível cultural e riqueza em todas as dimensões, merece um tratamento mais aprofundado.

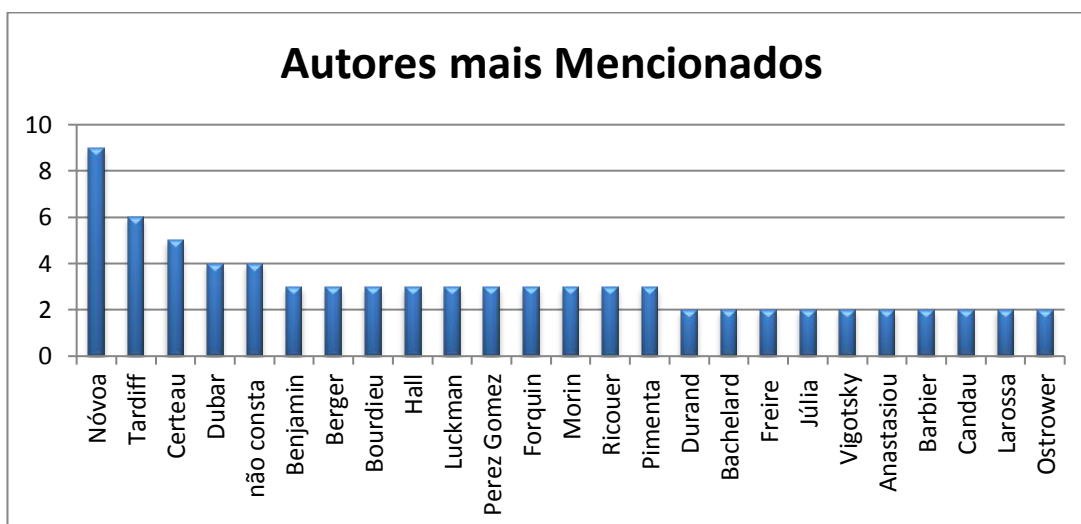


Gráfico 3 - Autores mais mencionados em Teses e Dissertações sobre Cultura Docente
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (dados pesquisados pela autora)

Com isso estabelece-se um indicador muito importante: a escassez da produção brasileira sobre sua cultura, sua terra, costumes e constituição de cidadania. Como se entende isto em relação à cultura brasileira, que além de ser o “solo” onde se constituem os sujeitos brasileiros, é muito rica de conteúdos e, sem dúvida nenhuma, influencia muito a formação?

Com relação às revistas conceituadas na área educacional observou-se o seguinte: na Revista Brasileira de Educação as categorias pesquisadas foram Cultura do professor, Cultura Profissional e Cultura Docente, que não foram identificadas pela ferramenta de pesquisa, não sendo encontrado nenhum artigo. Já o termo Identidade acusou 23 artigos. No entanto, apenas 3 apresentam aderência à temática Cultura Docente. Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação foram encontradas as categorias: Cultura do professor - 101 artigos; Cultura Docente - 99 artigos; Identidade - 87 artigos; Cultura Profissional - nenhum artigo. No entanto, apenas 1 apresentou aderência com a temática pesquisada. Na Revista Educação e Sociedade as categorias

Cultura do Professor, Cultura Docente e Cultura Profissional não apontaram nenhum artigo, enquanto para o termo Identidade, o sistema acusou 32 artigos. Tais artigos tratam de temáticas variadas, como identidade de surdos, da EJA, Afro, sendo que apenas 11 tratam da identidade do professor. Pode-se afirmar que as considerações tecidas nos parágrafos anteriores da presente pesquisas e aplicam também a este levantamento. Faz-se necessário que os cursos de formação e os cursos de ciências humanas e sociais revejam seus currículos e suas fontes sobre a cultura brasileira.

Os anos de publicação foram variados, de acordo com a vigência de cada periódico, e a temática aparece com maior destaque nos anos de 1999, 2001, 2006 e 2012.

Ao realizar o levantamento das palavras-chave mais utilizadas, observou-se que ao contrário das teses e dissertações, o vocábulo que mais apareceu foi o termo formação docente ou profissional, seguido pelo vocábulo identidade, que foi a palavra-chave mais utilizada nas teses e dissertações (Gráfico 4).

Duas palavras-chave que apareceram como as mais usadas foram trabalho docente e sindicalismo, combinação pouco utilizada nas teses e dissertações a respeito de cultura docente.

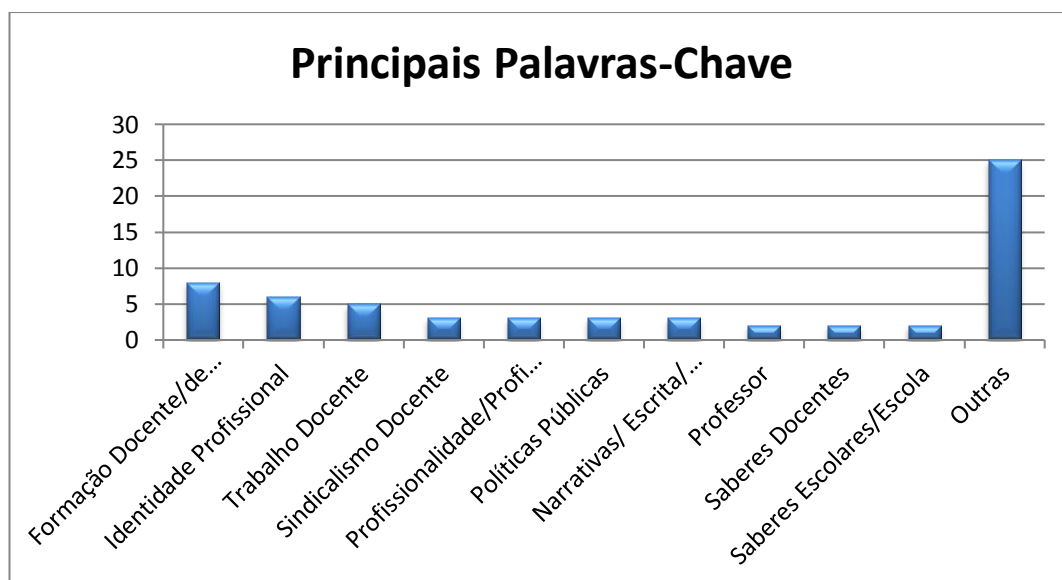


Gráfico 4 - Palavras Chave dos artigos

Fonte: Revistas Científicas Pesquisadas (dados pesquisados pela autora)

As principais categorias utilizadas nas publicações foram Políticas e legislação e Identidade profissional. Um dos ápices de publicação a respeito da

identidade profissional e, por consequência, das políticas é o ano de 2006, acredita-se que este fato se justifica devido à movimentação no país com relação ao debate sobre a formação do professor pedagogo, e a promulgação da lei que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) (Gráfico 5). Interessante notar como a questão da identidade continua sendo um “nó górgico” para a formação do profissional da educação. Vale considerar o porquê desta incidência.

As categorias que deram sequência às mais citadas também são pertinentes a esse debate, a saber, Formação e Profissional Docente ou Trabalhadores em educação.

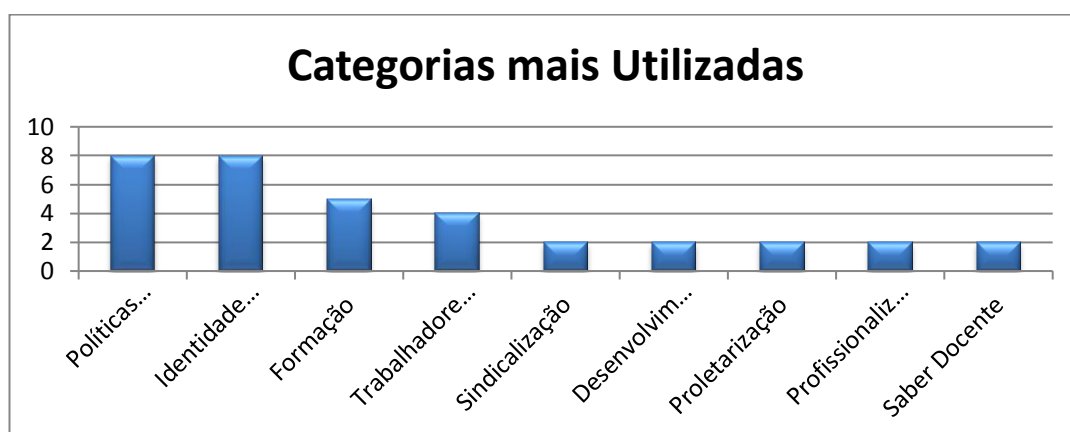


Gráfico 5 - Categorias de pesquisa mais incidentes nos artigos
Fonte: Revistas Científicas Pesquisadas (dados pesquisados pela autora)

As demais categorias apareceram, mesmo que em pequenas proporções, sendo citadas em apenas um artigo, ainda que de grande relevância para a compreensão dos rumos da pesquisa nessa área: Racionalidade, Subjetividade, Interioridade, Abordagem bibliográfica, “Habitus”, Currículo, Narrativas, Ação política, Pós-modernidade, Regime militar, Socialização, Cultura do desempenho e Conhecimento escolar. Cabe ressaltar que a Narrativa é uma abordagem da pesquisa e mesmo assim aparece como objeto nas teses e dissertações investigadas.

Observou-se que categorias essenciais para a compreensão da cultura docente como Ideologia e Cultura escolar não foram sequer citadas em nenhum dos artigos.

Corroborando com isso, foram verificados que os autores mais citados como referências nos artigos coincidem com os mais utilizados nas teses e dissertações, como Tardiff e Nóvoa. No entanto, aparecem como mais citados dois autores pouco utilizados nas teses e dissertações, são eles Enguita e Ludke. Outro aspecto que chamou a atenção é o de uma autora brasileira estar entre os mais consultados, Ludke, diferentemente das teses e dissertações. No entanto, a autora nacional mais utilizada no banco de dados da Capes com essa temática, Pimenta, aparece apenas em um artigo. Ainda são citados muitos autores estrangeiros. Novamente constata-se a ausência dos pesquisadores e educadores brasileiros (Gráfico 6) com a predominância “colonialista” de autores estrangeiros.

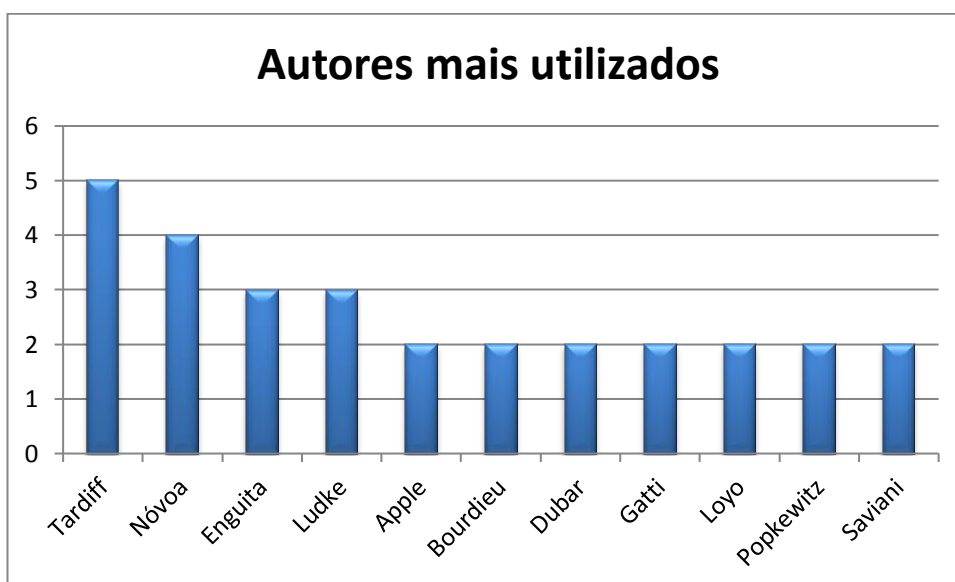


Gráfico 6 - Autores mais utilizados nos artigos
 Fonte: Revistas Científicas Pesquisadas (dados pesquisados pela autora)

As pesquisas a respeito da Cultura Profissional Docente no país ainda são incipientes, apresentando uma série de palavras-chave, autores e categorias pulverizadas. Justifica-se a necessidade de aprofundamento em aspectos relevantes da construção da temática.

A Cultura Docente não se constrói apenas na formação docente, seja ela continuada ou inicial, mas está diretamente relacionada às práticas e convivências desse profissional. Visto que, como afirma Lenin (2015) a respeito

da cultura proletária nacional e os limites impostos pela sociedade burguesa, este debate ainda é atual.

Jamais poderemos resolver este problema se não compreendermos com clareza que somente o perfeito conhecimento da cultura criada pela humanidade, o curso de seu desenvolvimento e de sua transformação permitirão criar uma cultura proletária. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não é uma invenção dos que se proclamam especialistas [...] A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade latifundiária, da sociedade burocrática (LENIN, 2015, p. 18, 19).

Compreender questões como Trabalho, Ideologia, Consciência de Classe e Cultura docente é salutar para o entendimento do profissional e para o direcionamento de políticas de formação. É relevante para a autorreflexão do professor pedagogo enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, enquanto cidadão sensível às questões profissionais que afligem a si e a seus colegas objetivando exigir e lutar junto ao Estado por melhores condições de trabalho e formação.

O levantamento do estado da arte possibilitou o fortalecimento do objeto de investigação e definição das categorias de análise desta pesquisa. Conhecer quem é esse profissional, como pensa e como vive torna-se condição precípua para a sociedade civil e para a sociedade política na organização de políticas públicas locais e regionais que possam adequar suas redes de ensino para fornecer melhores condições de trabalho aos profissionais da educação e conseqüentemente melhores condições de vida que se refletirão em uma escola pública de maior qualidade. Nessa linha parte-se de cinco categorias principais para essa análise, a cultura, a cultura profissional docente, o trabalho, a consciência de classe e a questão dos intelectuais.

Cultura significa hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade dada e envolve costumes, conhecimentos, crenças, que interferem diretamente nas práticas cotidianas desse sujeito. São múltiplas as determinações que marcam (precedem e sucedem) a construção da cultura e constituem o indivíduo. Para Marx e Engels (2007) esses indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem e

determinam. O que são está diretamente relacionado às condições materiais, ideológicas e de produção a que estão submetidos.

Saviani, (2007, p. 122-123) escreve: “Cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como é o resultado dessa transformação” e explicita: “No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca a cultura”, o que conduz a compreender que não há cultura sem o homem e não há homem sem cultura. Entende-se que a cultura se objetiva em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica.

Esses são “[...] elementos fundamentais multiplicam-se indefinidamente, assumindo as mais variadas formas, o que geralmente acaba por ofuscar, a visão do estudioso que tende a fixar-se na complexidade das manifestações culturais, perdendo de vista a essência dessas manifestações” (SAVIANI, 2007, p. 122). Estas variadas formas nas quais a cultura pode ser manifestada se materializam em diferentes instrumentos como, por exemplo, em produtos manufaturados ou ainda em concepções da realidade descoladas da concepção histórica da cultura, sendo desenvolvidas apenas de forma técnica. Reside aí a importância da compreensão da cultura no seu todo e nas relações que estabelece na constituição do ser humano.

Nesse sentido, “A cultura não é uma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (EAGLETON, 2011, p. 39). É um sistema complexo que compreende uma rede de atividades, com significados compartilhados. O sujeito não é consciente de forma plena desse processo que é redefinido com a prática coletiva em função desses múltiplos fatores criados e assumidos pelo ser humano. Tem-se que “[...] o homem é um ser social, que não só é sempre fisgado nas malhas das relações sociais, mas sempre age, pensa, sente como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta” (KOSIK, 2002, p. 85).

Um desses muitos elementos, na constituição do homem, é destacado por Engels (1890, p.1) como o fator econômico. De forma equivalente Marx considera ser essa uma das bases da construção das relações sociais de produção, que são determinantes, pois estão ligadas e são transmitidas pelo passado. Não são, porém, o único determinante, dentre esses há também a classe, a política, a

justiça, a luta em “um jogo recíproco de ações e reações” (ENGELS, 1890, p.1): “[...] a estrutura econômica forma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social” (KOSIK, 2002, p. 116).

Com essas bases o autor ainda tece considerações críticas à teoria dos fatores:

O fato originário e decisivo não consiste na insuficiência do pensamento científico ou no seu aspecto limitado e unilateralmente analítico, mas na decadência da existência social, na atomização da sociedade capitalista. Os fatores não são originariamente um produto do pensamento ou da investigação científica; são determinadas formas históricas de desenvolvimento, nas quais as criações da atividade social do homem adquirem autonomia e sob esse aspecto se tornam fatores e se transferem à consciência acrítica como forças autônomas e independentes do homem e da sua atividade (KOSIK, 2002, p. 112).

Sem dúvida o “interesse material e o fator econômico” (KOSIK, 2002, p. 114) são basilares da ideologia burguesa e isso interfere diretamente na compreensão que uma determinada sociedade organiza a respeito de cultura. Aqui compreende-se cultura como um termo polissêmico, com uma diversidade de valores, crenças, costumes e práticas que constituem o modo de vida de uma pessoa ou de grupo de pessoas e envolve entre outras questões a lei, a arte, a moral, os costumes, os hábitos e as capacidades adquiridas ao longo do tempo e no relacionamento com as demais pessoas e o ambiente. Para Hall (2014) os seres humanos são aquilo que lhes foi ensinado.

Sendo um termo complexo, pode também ser utilizado como ideologia para legitimar um determinado tipo de direcionamento político e/ou o poder (BAUMAN, 2012). Ao se estipular a cultura da escola, a cultura do museu, a cultura da fotografia, direciona-se um modo de vida de um determinado grupo de pessoas que as une, pois essas pessoas pertencem a um determinado local ou classe, profissão e geração. A constituição dessa cultura ocorre quando as pessoas compartilham também os modos de falar, de proceder, os saberes em comum, os sistemas de valores e ainda uma autoimagem coletiva de pertença a uma determinada classe ou grupo.

[...] a cultura aparece-lhe em estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da

inteligência humana, e não sabe como “unificar” todo esse mundo de entidades subjetivas umas e objetivas, outras de modo a dar explicação coerente que una num ponto de vista esclarecedor toda essa extrema e diversificada multiplicidade. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 123-124)

A essência da cultura consiste no processo de construção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias, técnicas, e o termo cultura passa a ser adjetivado para exprimir seus específicos e diferentes conceitos: “cultura inglesa”, “cultura ocidental” e assim por diante, como afirmou Saviani. A cultura é, também, essencialmente política em função de se apresentar enquanto um terreno de disputa, das condições históricas e de um processo contínuo de resistências e dominações em nome dela. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 184). Nesse direcionamento a cultura “É ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 128-129).

Esta é também constituída no processo de trabalho, que, por sua vez, é a atividade por meio da qual o homem se relaciona com a natureza e produz. É a realização do ser social, que é fundamental na constituição humana, enquanto uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza” (MARX, 1996 a, p. 50). O processo de trabalho é uma atividade direcionada para um objetivo: a produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas pela apropriação da natureza.

A esse respeito afirma Kuenzer (2011, p.183), sobre o trabalho:

[...] compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

É uma relação intensa e permanente entre ser humano e natureza, quando o homem a transforma e também se transforma. É nesta via de raciocínio que se entende o movimento histórico em que o homem se constitui e é constituído. É o trabalho intencionado, acompanhado pela razão, segundo Marx, o que distingue os homens dos demais animais. Para Vieira Pinto (1979, p.325) “é a mediação

pela qual o homem resolve a contradição fundamental de sua existência em virtude de ser a espécie animal que se diferenciou pela aquisição da capacidade de construir um mundo para si”. Ao pensar, planejar suas ações, o ser humano se diferencia dos animais, que por sua vez produzem sua existência baseados no instinto. Essas transformações produzidas pelo homem não são espontâneas no meio natural.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996a, p. 298).

O homem produz a si mesmo a partir dessas condições dadas, com isso ele produz sua existência nas relações que estabelece com os outros, consigo e com a natureza. É o homem, por meio de seu trabalho, das relações de produção estabelecidas que se constitui como homem e que, por conseguinte é modificado e modifica a natureza (MARX, ENGELS, 2014). Esse processo ocorre em função, principalmente do efeito das ideias humanas (VIEIRA PINTO, 1979). São as ideias desenvolvidas em conjunto com as ações humanas que complexificam as relações e propiciam transformações da realidade.

Para a sua transformação e para a transformação da natureza é evidente que o sujeito se compreenda pertencente a uma classe, não como antigamente, ou como em algumas culturas, como, por exemplo, a indiana, em estamentos, ou ainda em castas, mas a uma classe inserida em um movimento permanente de constituição em uma sociedade capitalista. O papel social é resultante de diversos fatores da vida cotidiana. Situações atuais e situações que já foram de certa forma incorporadas pelas pessoas no decorrer dos anos. De acordo com Heller (2008) ocorre uma mimese⁷ humana. Há uma imitação pelo homem de funções e

⁷Mimese é uma reprodução da realidade que é percebida pelos sentidos (FERREIRA, 1999). O termo surge com Platão e Aristóteles como imitação e ainda emulação.

momentos, condutas e ações. É a partir dessa mimese que ocorre a assimilação de papéis que não se dá de forma mecânica simplesmente. Há uma miscelânea de tradição e moda, muitas vezes alienada, em conformidade com a orientação e as possibilidades da vida. Há no homem uma necessidade de modificação constante. Esse papel não esgota a totalidade do comportamento do ser humano.

Mas, na medida em que os modos de comportamento convertem-se em papéis estereotipados, as transformações se mantêm como meras aparências (sem esquecer que, como dissemos, essas transformações aparentes jamais são absolutamente aparentes, jamais absolutamente nulas). Quando papéis são múltiplos e intensamente mutáveis, a situação exige do homem uma rica e mutável explicitação de suas habilidades técnicas, de sua capacidade de manipulação (HELLER, 2008, p. 123).

Pode-se afirmar que o homem se comporta por vezes como um camaleão, se adaptando e assumindo formas de acordo com a necessidade e a realidade na qual está inserido. Porém, quanto mais os homens se estereotipam nas funções e papéis que desempenham, mais passivos e obscurecidos de sua consciência de classe se tornam, menos se desenvolvem e deixam de estabelecer relações a respeito da realidade na qual estão inseridos. Na sua acepção mais geral, classe é um conceito relacionado à constituição de uma dada identidade e cultura de sujeitos, que atuam coletivamente, conscientes do lugar que ocupam nas relações de produção, sejam elas culturais, econômicas, políticas, sociais, ideológicas ou históricas. Sujeitos conscientes de seu papel desvelador, principalmente para as classes menos abastadas, e que lutam em prol de um bem comum.

A tese está sistematizada em cinco capítulos, incluindo a introdução.

No capítulo 2 será debatido o conceito de cultura, sua compreensão ao longo da história, as dimensões na constituição da cultura profissional docente, entre elas, as de caráter antropológico; as institucionalizadas que podem ser compreendidas sob dois aspectos, as vinculadas ao Estado e as culturas escolares; as concorrentes e a constituição da identidade. O tema identidade precisou ser tratado em função da necessidade de se esclarecer suas diferenças com relação à cultura, e por ser encontrado como centro de muitas discussões com concepções teóricas diferenciadas no banco da Capes.

O capítulo 3 trata do trabalho do pedagogo docente, sua constituição enquanto ser humano histórico e social, a alienação e a possibilidade de superação, as condições de trabalho do professor pedagogo e o processo de proletarização a que está submetido.

No capítulo 4 é tratada a consciência de classe, sua definição, os elementos de constituição no envolvimento de um grupo e suas necessidades mais vitais, por meio dos relacionamentos humanos construídos com base na ética e no respeito. É tratada também a função dos intelectuais e como estes se desenvolvem no interior da classe. Compreender-se como classe pode auxiliar na transformação de uma atividade autoconsciente em busca de em um mundo mais justo e humano para se relacionar e viver com dignidade e paz.

No capítulo 5 se realizou uma reflexão sobre os desafios do trabalho e da constituição da cultura do profissional docente pedagogo no litoral paranaense. Por fim se tratará de algumas questões propositivas proporcionadas pela investigação em questão e que poderão ser desenvolvidas dentro da temática.

1 COMPREENDENDO A CATEGORIA CULTURA

Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura (BRANDÃO, 2002, p. 16).

A construção da cultura se dá a partir de diversos intervenientes históricos, sociais, econômicos, políticos, entre outros, conforme afirma Brandão. Porém cabe ressaltar que na sociedade todos possuem cultura, mas nem todos usufruem dos bens culturais constituídos no convívio do homem com o homem, do homem com o mundo e os objetos que dele fazem parte.

A diferença consiste no grau de participação, no usufruto dos bens culturais. As conquistas culturais resultam de toda a sociedade, mas grande parte não participa dessas conquistas, o que significa dizer: grande parte participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição (SAVIANI, 2007, p. 135).

Com bases na reflexão a respeito da constituição cultural do professor pedagogo, são diversas as questões que surgem, entre elas, inclusive, se ele também participa dessas conquistas e consegue usufruir da cultura que auxilia a construir por meio de seu trabalho, visto que conforme afirma Freire (1996) a cultura seria o resultado de uma ação humana ativa e consciente com sua e em sua realidade. Uma realidade histórica e social em constante desenvolvimento, onde ao homem não basta perceber-se na cultura enquanto herdeiro de suas condições apenas, mas sim como sujeito partícipe corresponsável e produtor de suas condições. Que função exerce esse profissional diante de inúmeros intervenientes? Ele consegue usufruir efetivamente da cultura que ajuda a construir?

Esse capítulo trata de compreender uma das formas de delineamento da cultura profissional do docente pedagogo. Destacam-se as dimensões de caráter antropológico, institucional e alguns outros elementos do fenômeno educativo que intervêm nessa construção. Em seguida é realizada uma breve retrospectiva histórica de forma a compreender o delineamento do conceito de cultura ao longo

dos tempos e suas diversas significações. Depois se discorre a respeito da identidade, palavra que aparece bastante nas pesquisas do Banco de teses e dissertações da CAPES. Por fim, retorna-se à cultura profissional docente trazendo algumas reflexões atuais sobre a temática.

1.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO TERMO CULTURA

A cultura é uma transmissão histórica do processo de hominização, as criações da cultura e do homem fazem parte de um mesmo processo (VIEIRA PINTO, 1979). É um acúmulo de experiências que os homens são capazes de realizar, de modo a fixar aquelas que lhes são favoráveis transformando-as em ideias que se generalizam com o decorrer do tempo. Nesse direcionamento, os indivíduos em todas as gerações estão sujeitos a uma determinada tradição cultural, em conformidade com a época em que vivem, seja ela uma tradição artística, moral ou intelectual muito além do que representa a classe social, por ser um patrimônio e um estoque de bens simbólicos provenientes de diversas classes sociais.

Compreende-se a cultura como sendo a que

[...] inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, ideias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos. Destarte, ela abrange o universo do mundo criado pelo trabalho do homem sobre o mundo da natureza de que o homem é parte. Aquilo que ele fez sobre o que lhe foi dado (BRANDÃO, 2002, p. 37).

É um constituir-se constante e ininterruptamente a partir das convivências estabelecidas com outras pessoas, objetos e a própria natureza no cotidiano dessas relações. O homem se torna parte daquela cultura, muitas vezes, sem nem mesmo aperceber-se disso. Esta formação ocorre no mundo do trabalho ou na intimidade a partir do momento em que esse universo recebe uma significação, ou ressignificação para ele na busca de sua realização. Atualmente, na pós-

modernidade⁸ o homem recebe ainda outras inúmeras influências na construção de uma identidade cultural⁹.

A pós-modernidade é algo que tem sido configurado como se definindo a partir da década de 50. Trata-se, pois, de um fenômeno muito recente, que diz respeito ao período pós-guerra e está centrado na problemática da informática, ou seja, na sociedade altamente automatizada, uma sociedade de consumo de massa referenciada pelos meios de comunicação, pelos signos, portanto um período em que os homens se relacionam mais com símbolos do que com a própria realidade (SAVIANI, 1991, p. 18).

Isso quer dizer que diferentemente da modernidade, em que se experimentariam as situações, simulam-se modelos e suas consequências. Outro autor que reflete sobre os males da pós-modernidade é Bauman (2013), utilizando-se da expressão modernidade líquida para denominar a configuração atual da sociedade. Para ele, a modernidade se torna líquida em função de uma modernização compulsiva capaz de impulsionar a si mesma, como ocorre com os líquidos, onde as formas da vida social não conseguem manter seu aspecto por muito tempo. A característica dessa sociedade seria dissolver tudo o que é sólido, substituindo as formas diluídas por outras formas iguais ou mais suscetíveis a esse derretimento. É uma sociedade em que as “[...] redes substituem estruturas – e em que o jogo interminável de conectar-se e desconectar-se [...] substitui a determinação, a lealdade e o pertencimento” (BAUMAN, 2013, p. 19). Nela a economia é voltada para o consumo a partir do excedente de ofertas e envelhecimento rápido.

A cultura é atingida diretamente por essas inconstâncias, visto que serve a um mercado de consumo e é tida por vezes, como uma loja de departamentos, onde as pessoas são apenas consumidores, devido a necessidades criadas

⁸“A pós-modernidade, ou condição pós-moderna, poderia ser definida como uma condição social própria da vida contemporânea, com algumas características econômicas, sociais e políticas bem-determinadas pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo e pelo domínio da comunicação telemática que favorece a hegemonia dos meios de comunicação de massa e o transporte instantâneo da informação a todos os cantos da terra” (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 25).

⁹ Para Hall (2014) há duas categorias de processos de identidade cultural. A naturalista e a discursiva. Na primeira a identidade é construída com base em uma origem comum, ou ainda em características compartilhadas por pessoas ou grupos de pessoas. Já na segunda a identidade é um processo em permanente construção. Essas identidades, principalmente na modernidade tardia, são fragmentadas e constituídas sobre discursos antagônicos.

nessa sociedade. Para compreendê-la, é necessário entender como e quando esse conceito começou a se esboçar.

De que forma se desenhou e atendeu interesses sociais, políticos e econômicos com inúmeras facetas e ambiguidades? Um de seus primeiros significados encontrados é o de cultivo ligado à lavoura, à agricultura e à colheita (EAGLETON, 2011). A palavra, que designa uma parte da terra cultivada, no século XIII, vem do latim *colere*.

Foi com a formação dos Estados-Nação por volta do século XVIII que a noção de cultura se firma, pois é necessária uma complementação deste Estado nas culturas para a adequação de suas bases (EAGLETON, 2011). Torna-se necessário formar uma unidade com o intuito de harmonizar esse processo de consolidação dos Estados Nação e as questões referentes à tradição e à modernidade¹⁰. Quando se estabelece a cultura como civilidade, esta fatalmente torna-se o oposto do barbarismo, mas, se continua com sua dimensão de modo de vida, pode continuar sendo bárbara.

Como ideia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos de crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será mais nem menos possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga (EAGLETON, 2011, p. 41-42).

A partir do século XVI o termo cultura apresenta uma evolução semântica de origem francesa e amplia seu significado para uma ação, seja ela cultivar, proteger, habitar, adorar, ao abranger os “[...] produtos imateriais do espírito, como os hábitos de vida, os utensílios, aparelhos e instrumentos” (AZEVEDO, 1971, p. 34). Por extensão tem-se o “cultivo ativo da mente humana” (WILLIAMS, 1992, p. 10). O cultivar se origina da possibilidade do cuidar ativo daquilo que cresce naturalmente, como o ato de trabalhar que transforma a terra, pois a

¹⁰ “Pode-se dizer que, consciente ou instintivamente, o Estado em ascensão buscou legitimar o apoio colocando-se ao lado de um nacionalismo já existente, ou fomentando uma nova ordem; enquanto os projetos nacionalistas buscavam os instrumentos e as garantias de sua efetividade nos poderes dos Estados existentes ou ainda por se construir [...] para se tornar nacional, a cultura tinha primeiro de negar que fosse um projeto: precisava disfarçar-se de natureza” (BAUMAN, 2012, p. 51).

existência da natureza vai além da humanidade, nele a matéria-prima precisa ser elaborada por uma forma humana mais significativa. E isso só é possível por meio do trabalho. A cultura é construída por meio do trabalho. Nesses termos apresenta uma contradição entre o que é artificial e o que é natural.

À medida que a nação pré-moderna dá lugar ao Estado-nação moderno, a estrutura de papéis tradicionais já não pode manter a sociedade unida, e é a cultura, no sentido de ter em comum uma linguagem, herança, sistema educacional, valores compartilhados etc., que intervém como princípio de unidade social. A cultura, em outras palavras, chega intelectualmente a uma posição de destaque quando passa a ser uma força politicamente relevante (EAGLETON, 2011, p. 42).

Tradicionalmente a cultura transparece como valores compartilhados em função de uma humanidade em comum. O avanço da modernidade trazia uma nova concepção de cultura para uma nova sociedade. Com o desenvolvimento do colonialismo, a cultura, enquanto um modo de vida, começa a ser mais valorizada. Percebe-se que, com isso, o conceito difundido pelos antropólogos e etnólogos americanos tem sua origem nos estudiosos ingleses,

O conceito de cultura, no sentido anglo-americano, ampliou-se como o de civilização em francês, passando a abranger não só os elementos espirituais, mas os modos de vida e, portanto, também as características materiais da vida e da organização dos diferentes povos (AZEVEDO, 1971, p. 30-31).

Cultura aparece como uma acepção mais abrangente que abarca ao mesmo termo “[...] produtos da atividade mental, moral artística e científica, como as bases materiais da evolução social [...]” (AZEVEDO, 1971, p. 31). A partir dessa questão compreende-se que todas as sociedades têm asseguradamente uma cultura, desde as mais primitivas, até as mais recentes.

Na Idade Moderna a expressão cultura estaria diretamente relacionada à palavra *cultus*, um termo religioso vinculado diretamente ao transcendental. Na modernidade inúmeras formas novas de organização do mundo vêm embutidas nesta nova ordem mundial, cada vez mais capitalista. Mas para que isso se desenvolvesse seria necessário que a humanidade também pensasse de outra forma, agora em consonância com essa nova forma de ver e viver no mundo. Na idade moderna a cultura vem travestida com a ideia de civilização, como um

processo necessário, seja intelectual, material, moral e espiritual. Novos costumes precisam ser valorizados nessa nova sociedade, ligando a cultura às tradições nacionais. Uma aliança da cultura e da civilização, chamada por Azevedo (1971, p.35) de humanismo:

As concepções de cultura podem variar de uma nação para outra; e nas culturas nacionais podem entrar e efetivamente entram, em proporções variáveis, conforme as épocas e os povos, os elementos da tradição nacional e os da tradição humana; mas à concepção universalista, não se opõe uma noção nacionalista de cultura, senão quando, em vez de uma fusão e de uma harmonia desses elementos, se estabelecer, ao contrário, um antagonismo de valores ou se instalar a ideia de superioridade dos elementos particulares, nacionais, sobre os valores humanos e universais.

Observa-se que essas relações são estabelecidas por meio do trabalho, um elemento central nessa reflexão. O termo cultura, com isso, recebe um novo significado, é deslocado da ação do indivíduo para o estado de pertença deste, com alguns possuindo cultura e outros não. Ou seja, como afirma Bauman (2012) alguns estão dentro e outros estão fora¹¹. Quando há necessidade de um padrão de sociedade que seja estável e harmonizado, como em um sistema com itens interconectados, suas variações são mantidas dentro de limites impostos como aceitáveis. Essa aceitação está diretamente relacionada à manutenção do equilíbrio e preservação da identidade.

“Colocar” ou desenvolver uma determinada cultura em um sistema é uma forma de manter um padrão de totalidade para eliminação dos costumes que não se encaixam no modelo unificado pela incorporação de um Estado soberano identificado por um território nacional. Sabe-se que isto é impossível, pois requer um espaço de tempo considerável de adesão e criação de hábitos e atitudes que só depois de incorporados constituem a cultura. Essa totalidade está muito longe de ser conseguida e mantida, devido aos inúmeros condicionantes a que a sociedade está submetida. Na época dos Estados-Nação, no final do século XVIII e início do século XIX as comunidades eram isoladas e de acesso difícil. Saber de alguma notícia importante poderia levar semanas, meses, ou até mesmo anos,

¹¹ “As oposições entre ‘aqui’ e ‘lá fora’, ‘perto’ e ‘longe’, e também a oposição entre ‘dentro’ e ‘fora’, registravam o grau de subjugação, domesticação e familiaridade de vários fragmentos (humanos e não humanos) do mundo circundante” (BAUMAN, 2012, p. 33).

conforme a localização e acesso dessas. Ao contrário de hoje, a tecnologia e os meios de comunicação transmitem quase que ao vivo as questões, notícias e situações cotidianas. Essa mudança foi a passagem “[...] da *Gemeinschaft* (comunidade) para a *Gesellschaft* (sociedade)” (BAUMAN, 2012, p. 34). Naquela época, explica o autor,

[...] havia Estados-nação que promoviam, de modo explícito e forçado, a unificação nacional de línguas, calendários, padrões de educação, versões da história e códigos de ética juridicamente fundamentados – Estados preocupados em homogeneizar o vago conjunto de dialetos, costumes e memórias coletivas locais para formar um conjunto único, comum, nacional, de crenças e estilos de vida (2012, p. 30-31).

Juntar as diversas identidades regionais fazia parte de um corolário político a fim de formar uma massa. Isto começa a ser arquitetado de forma mais sistemática a partir do século XVII. Era necessário conduzir o pensamento das grandes massas para tentar unificá-lo de forma a obter a manutenção do poder. Até meados dos séculos XV e XVI as clivagens reais não apresentavam diferenças profundas e variadas, entre uma parcela da população, no que diz respeito a uma conduta comum entre dominantes e dominados.

Para os iluministas franceses (EAGLETON, 2011) quem possuía cultura, tinha saberes acumulados e o termo era por vezes utilizado como sinônimo de civilização¹². Quem a possuía apresentava uma visão universalista direcionada à cultura da humanidade em geral, que inclui crenças, arte e costumes. A cultura no Iluminismo, que censurava o intelecto, era tida como apego sentimental à tradição que impedia o avanço, o desenvolvimento e o ingresso no mundo cidadão. Essas diversas culturas aparecem principalmente como uma reação ao fracasso da cultura apenas enquanto civilização, ou como autodesenvolvimento da humanidade, também nomeada por Elias (1996) como processo civilizador.

¹² “A palavra civilização, cujo emprego, em texto francês, parece remontar o ano de 1766 e que servia para marcar um estado contrário à barbárie, estabelecendo uma distinção entre povos policiados e povos selvagens, passou também a designar, na linguagem etnológica, em francês, bem como o termo cultura em inglês, ‘o conjunto dos caracteres que apresenta aos olhos de um observador a vida coletiva de um grupo humano’, primitivo ou civilizado” (AZEVEDO, 1971, p. 30).

Assim se dá o processo de formação das elites que eram distintas das massas pelos seus modos e refinamento¹³.

De acordo com Bauman (2012), no final do século XVIII a ideia de cultura foi levantada para diferenciar o que pertencia ao homem e o que pertencia à natureza. A cultura era direcionada ao que o homem poderia realizar e a natureza, ao que ele tinha de obedecer. Para ele seriam três interesses principais que se juntariam e se fundiriam na ideia de cultura: a substituição da ordem divina ou natural das coisas por uma ordem organizada pelo homem; a substituição, pelos filósofos, da revelação pela verdade racional; e essas questões estariam diretamente relacionadas à construção da ordem, envolvendo a educação principalmente com a conotação comportamental e a tecnologia do controle. O autor chama a atenção ainda para o fato de que esses interesses dirigiram a construção de um modelo de comportamento que ao mesmo tempo tinha restrições e permissões. Ou seja, uma ambivalência de atitudes que abria espaço para a liberdade para limitar e cercear escolhas dentro de um padrão que fosse administrável.

A ambivalência central do conceito de “cultura” reflete a ambiguidade da ideia de construção da ordem, esse ponto focal de toda a existência moderna. A ordem construída pelo homem é inimaginável sem a liberdade humana de escolher, a capacidade humana de se erguer acima da realidade pela imaginação, de suportar e devolver suas pressões. Inseparável, contudo, da ideia de uma ordem construída pelo homem está o postulado de que essa liberdade deve afinal resultar no estabelecimento de uma realidade a que não se possa resistir – da noção de que a liberdade deverá ser empregada a serviço de sua própria anulação (BAUMAN, 2012, p. 18-19).

Já no final do século XIX a civilização adquire conotação imperialista e fica desacreditada aos olhos dos liberais, torna-se necessário outro termo para denotar como deveria ser a vida social. Os alemães emprestaram o termo “*culture*” (do francês), “*Kultur*”, o que a esvaziou do sentido humano (AZEVEDO, 1971), com isso a cultura ganha novos delineamentos e designa “[...] um conjunto de conquistas intelectuais encaradas como o bem próprio, algumas vezes mesmo como o bem exclusivo de uma comunidade limitada, que tende a confundir-se

¹³ Para Elias (1996) esta ordem social moderna se dá na organização do Estado pelo uso da violência legítima, não dos carrascos, mas por meio da educação e dos professores.

com um Estado ou uma nacionalidade” (AZEVEDO, 1971, p. 36). Para este autor, foi com a geração romântica que a cultura se confunde com o Estado, atrelando uma missão cultural ao país e ao povo, isso segundo ele, se dá em função da proclamação da superioridade cultural alemã, a que deveria servir de modelo às outras culturas nacionais.

Para eles a cultura era tida como o acúmulo de conquistas patrimoniais vinculado a aspectos nacionais e artísticos, diferente do termo civilização que estava relacionado a conquistas econômicas, a valores estéticos, éticos e políticos. Uma visão particularista como sendo única e com sentidos privados. O termo civilização, *Zivilisation* (de origem francesa), era direcionado para o caráter sociável, as boas maneiras, nele aparece embutido um refinamento social incluindo vida econômica, política e técnica e apresentava um cunho abstrato, alienado, fragmentado e escravo das crenças no progresso material. Aparece como sinônimo de civilidade¹⁴. E o termo cultura (de origem germânica) seria mais solene, mais crítico e adequado aos altos princípios, com a busca de um refinamento intelectual ligado, sobretudo, às questões artística e religiosa. Aqui já se observa um conflito entre a tradição e a modernidade. A partir do idealismo alemão a cultura assume seu significado moderno, sinônimo de um modo de vida característico e uma visão estetizada da sociedade. Essa postura foi um ataque ao universalismo do iluminismo.

Para Bauman (2012) o pensamento social do século XIX traz um novo direcionamento ao conceito do vocábulo cultura, em especial com Durkheim, naturalizando-a. Ou seja, os fatos culturais poderiam ser produtos humanos, mas quando produzidos passariam a confrontar os seus autores, dentro de uma dualidade entre sistemas sociais e biológicos.

A partir dessas questões é interessante observar que o termo cultura é utilizado em conformidade aos anseios e expectativas da sociedade que o utiliza. Por vezes ele é usado como sinônimo de habitar que se origina da evolução do latim *colonus* para o recente colonialismo. Outro termo também utilizado é o [...] *colere* que também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso “culto”,

¹⁴ A partir dessas questões o termo civilização aparece em função das tão necessárias boas maneiras e desenvoltura nos relacionamentos, nota-se um deslocamento e um interesse maior pelos relacionamentos e pela cultura enquanto algo não mais individual, e sim social.

assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido evanescente de divindade e transcendência (EAGLETON, 2011, p. 10).

Afirma o autor que (EAGLETON, 2011, p. 10) foi com Matthew Arnold¹⁵ que a palavra cultura tornou-se uma “abstração em si mesma” desligando-se “de adjetivos como ‘moral’ e ‘intelectual’”. Ou seja, um termo que era destinado a um processo material foi transferido representativamente para questões relacionadas ao espírito.

Cabe ressaltar que o direcionamento inglês ao termo cultura era essencialmente mecânico e exteriorizado devido ao processo de industrialização. A cultura herda a imponência religiosa, longe de sua origem na terra, no cultivo. E começa a ser considerada como uma arte elevada a ser protegida. São dois polos diferentes e distantes de uma mesma palavra, que também recebe significados em conformidade a questões filosóficas, diretamente ligadas à relação do indivíduo com o meio a que pertence.

Percebe-se que a ideia de cultura perpassa uma dupla recusa, uma quando aparece enquanto transcendência e outra quando aparece enquanto cultivo. Ou como afirma Williams (1992), há uma oscilação em uma dimensão de referência global e outra parcial. E como destaca Eagleton (2011) uma autonomia do espírito versus um determinismo orgânico. A autonomia do espírito se opõe ao determinismo, pois o homem não é mero produto do meio; e ao voluntarismo, porque o ambiente não é apenas argila do homem, pois a natureza impõe limites. O determinismo orgânico está diretamente ligado ao naturalismo, quando se apresenta como algo que a natureza supera, e ao idealismo, pois todos os seres humanos têm suas raízes na natureza. Há uma tensão clara entre o ser feito, o espontâneo, e o fazer, a racionalidade.

Diante dessa dualidade entre cultivo e transcendência, determinismo e autonomia do espírito, uma coisa é certa: o ser humano se produz no mundo, bem como é produzido por este, “A natureza produz a cultura que transforma a natureza [...]” (EAGLETON, 2011, p. 12). Ou seja, o cultivo pode ser algo que se faz a si próprio, ou a algo que é feito para si, especialmente pelo Estado e que

¹⁵Matthew Arnold foi um crítico e poeta britânico que viveu entre 1822 e 1888. Uma de suas obras é intitulada Cultura e Anarquia.

pode transformar o indivíduo em cidadão, em alguém responsável, confiável. Nesse caminho, os interesses políticos incitam os interesses culturais, e é necessário primeiro ser homem para depois ser cidadão e um arquétipo ideal de ser humano é constituído.

Aos poucos há um deslocamento do individual para o social, com uma atenção maior ao convívio e por volta do século XIX a cultura recebe um significado diretamente relacionado aos altos princípios¹⁶, forçada a uma atitude crítica. Depois de um período dominado por uma busca de fundamentos da ordem humana e a natureza separada dos artifícios humanos, a naturalização da cultura traz um certo desencantamento com o mundo e as fragilidades humanas, que não precisam ser mais escondidas. Para Bauman (2012) no século XIX ocorre um novo reencantamento pós-moderno do mundo e com isso se inicia a era da “culturalização” da natureza. E nessa culturalização diversas situações podem ser discutidas, entre elas a diferenciação que Eagleton (2011) propõe entre os termos Cultura e cultura, a primeira, em consonância com o que chama de Alta Cultura: “A primeira, ao universalizar o individual, realiza sua verdadeira identidade; a última é somente um modo de vida contingente, um acidente de lugar e tempo que sempre poderia ter sido de outra maneira” (EAGLETON, 2011, p. 85). Essa diferenciação entre Alta Cultura e cultura permeia o debate entre vários pesquisadores da área, criando uma barreira entre esses dois termos e diferenciando-os como contraditórios e concorrentes em alguns aspectos.

Nessa categorização do que é cultura, existem algumas diferenças básicas entre a Alta Cultura e a cultura. A Alta Cultura aparece como aquela que transcende assuntos cotidianos, destaca o vínculo entre uma civilização específica e a humanidade universal, atua com bases no universalismo com a finalidade de moldar uma identidade específica, individual, mas não particular, há uma relação entre o individual e o universal, no momento em que a identidade é constituída na identidade do espírito humano. É a essência que se faz na espécie da qual cada um pertence, o espírito da humanidade que se individualiza em obras importantes e específicas comuns a todos (EAGLETON, 2011). Vê a cultura

¹⁶ De acordo com Eagleton (2011, p. 81) o processo de evidenciamento de uma Alta Cultura “[...] é a defesa de uma certa ‘civilidade’ contra novas formas de um assim chamado barbarismo”, “[...] é uma forma de persuasão moral” (p. 83).

como ignorante, mundana e sectária, um acidente dentro de um modo de vida contingente. É tida muitas vezes como identidade sem ser individualizada, mas como uma particularidade coletiva, como continuação da política por outros meios. A Cultura é vista, por vezes como fraudulenta, desinteressada, até mesmo etérea. Enquanto a Alta Cultura trataria de questões cosmopolitas a cultura trataria de questões específicas. A Alta Cultura parte do pressuposto de um universalismo vazio, enquanto que a cultura parte de particularismo cego e estreito.

Outro autor que explicita essa diferença é Lahire, e os termos Cultura ou Alta Cultura são substituídos por Grande Cultura e cultura e tratados como as expressões legitimidade e ilegitimidade cultural. A Alta Cultura pode ser encontrada em diversas modalidades, são elas escolarizadas, vanguardistas, acadêmicas, mundanas, entre outras. Nesse sentido, “[...]a *fronteira entre a legitimidade cultural (a “alta cultura”) e a ilegitimidade cultural (a “subcultura”, a “simples diversão”) não separa apenas as classes, mas partilha as diferentes práticas e preferências culturais dos mesmos indivíduos, em todas as classes da sociedade*” (LAHIRE, 2006, p. 17). (Grifos do autor). A Alta Cultura pode ser relacionada a diversos segmentos de cultura, como pictórica, musical, cinematográfica, literária, são escolhas ditas nobres para uma posição dominante. Resta observar que não só nas classes dominantes da sociedade essa cultura é absorvida, mas também por pessoas que são atraídas ou influenciadas por outras fontes de legitimidade que funcionam de acordo com a lei do mercado e do capital.

O processo da constituição do que se chama Alta Cultura não ocorre do dia para a noite, mas é uma construção que pode levar muitos anos, pois são fundados em sistemas de julgamentos de valores, de produtos da ação humana, sujeitos à mudança, revisões, erosões e outras seleções, conforme a época, situação histórica e econômica. Atualmente, a oposição entre Alta Cultura e cultura, ou legítimo e ilegítimo, recobre muitas oposições de usos como a questão do que é erudito, a cultura do lazer e da diversão. Colocando de um lado a cultura descontraída, da informalidade e de outro a cultura de contemplação, dos clássicos, não basta a sensação, ou a emoção, mas envolve o cognitivo, com um cabedal de saberes acumulados e indispensáveis aos eruditos, que não estão

disponíveis às grandes massas. Chauí (2011) destaca a importância da reflexão sobre esse tema ao afirmar a complexidade contida na dicotomia entre os termos: cultura do povo e cultura de elites.

Cabe ressaltar que em uma sociedade dividida em classes a Alta Cultura assume naturalmente uma função de legitimação de grupos dominantes sobre os grupos dominados. Faz parte da classe hegemônica, a que detém o poder na compreensão gramsciana. É uma dominação de si sobre o outro e de si sobre si mesmo (LAHIRE, 2006), visto que os sujeitos que compõem a sociedade, em sua maioria, têm origem em uma mistura cultural, proveniente da oscilação entre Alta Cultura e cultura. Essa alternância gera, muitas vezes, uma luta interna constante e um esforço permanente na busca da elevação e da superação de uma cultura menos legítima para uma mais legítima.

O serviço de legitimação é indissociado do serviço moral dos que dominam mais ou menos partes de uma dada cultura, o que para eles justifica serem de uma classe social melhor que outra ou serem o que são, diferentes, eleitos. A cultura presta um favor a essa dominação como um meio poderoso de constituir a diferença, o que anteriormente era conseguido por meio da religião.

Na década de 1950, conforme relata Willians (1992), a ideia de cultura foi reapropriada pela esquerda política em resposta ao capitalismo pós-guerra, onde a mídia e o consumismo ganham força. E a cultura se alinha com a formação humanista em conjunto ao movimento pacifista.

Desde meados dos anos 1960 o conceito de cultura se modifica significando a afirmação de uma identidade¹⁷ nacional, regional, étnica, uma identidade mais específica, diferente do conceito que a relaciona aos valores da humanidade em comum. O que antes era consenso se torna local de conflito, com o afloramento de identidades que anteriormente eram oprimidas. Em contrapartida a religião tenta trazer novos valores no sentido da convivência pacífica, de uma identidade coletiva nivelada de acordo com os preceitos da igreja. Situação que foi substituída pela própria cultura, pois no sentido social é

¹⁷ Para Bauman (2012, p. 44) a identidade torna-se tema de reflexão quando “[...] sua probabilidade de sobrevivência sem reflexão começa a diminuir – quando, em vez de algo óbvio e dado, começa a parecer uma coisa problemática, uma tarefa”. Pois não se pensa em identidade quando a questão do pertencimento é algo natural.

onde há menos harmonia. Há um desafio da arte aristocrática em nome da antipopulista e subversiva que mais tarde se incorpora à cultura de massas.

A partir de então movimentos comunitaristas ganham força, como meio de manter oposição a esse novo direcionamento no que tange a cultura. A comunidade natural ainda se faz atraente em virtude de ser imaginada independente do Estado e de uma cultura nacional por este promovida. Na visão dos filósofos comunitaristas da época (BAUMAN, 2012) o Estado cuidava da liberdade individual, mas também abandonava os indivíduos aos seus próprios recursos. Essa comunidade natural também apresentava um ideal de identidade a ser seguido e apesar das tentativas de enraizar o passado, o espírito moderno e pós-moderno também lhes chamou atenção.

Como se observou na época dos Estados-Nação, a cultura funcionava com preceitos opostos ao multiculturalismo¹⁸ conhecido atualmente e o comunitarismo, que não rompeu com o caráter sistêmico e apregoa uma copresença de várias totalidades em um único domínio político a fim de tornar a liberdade universal.¹⁹

O comunitarismo surge no século XX, nos Estados Unidos, objetivando a reconstrução da noção de tradição cultural que em conjunto com suas particularidades é valorizada (CITTADINO, 2000). Para os comunitaristas em geral, salvo as especificidades e direcionamentos de cada autor²⁰, na sociedade contemporânea, há uma multiplicidade de culturas e identidades religiosas e étnicas, com uma grande variedade de valores. Essas particularidades estão diretamente relacionadas à limitação das situações em cada cultura, que está presente em situações de entendimento da negação, na crítica ao consenso

¹⁸ De acordo com Candau (2002) o multiculturalismo se inicia nos movimentos sociais e étnicos da década de 1960 nos Estados Unidos, nele negros, estudantes e líderes religiosos lutavam por igualdade nos direitos civis.

¹⁹ Bauman (2012) também descreve as diferenças entre as concepções de cultura nas vertentes do comunitarismo e do nacionalismo. O nacionalismo foi criado atrelado à ideia de universalidade da cidadania e a comunidade cultural existe em função de uma tradição em comum, e quase que todas as diferenças do mundo parecem conspirar contra ela. Com relação ao multiculturalismo, a sua diferença básica do comunitarismo é que aquele eleva a diversificação cultural, ao mesmo tempo em que atribui uma validade universal a essa variação, enquanto que para esse os valores universais enfraquecem a identidade. Além de apoiar tendências separatistas e antagônicas, o que, segundo o autor, torna mais difícil as tentativas de estabelecimento de um diálogo multicultural (BAUMAN, 2013).

²⁰ Alguns comunitaristas podem ser mencionados como: Alasdair MacIntyre, com o pensamento a partir de Aristóteles; Charles Taylor, com bases em Hegel. (CITTADINO, 2000).

acentuado e nas tentativas de novos direcionamentos de libertação dos sujeitos. Nesse ínterim, surgem novos sujeitos de direito ligados sempre às tradições, pois se constituem em sujeitos comunitários, diante de duas questões: a necessidade de afirmação e a presença da negatividade.

Multiculturalismo e comunitarismo são, muitas vezes, ideias em oposição, pois,

A criação de sociedades e autoridades políticas com base na identidade cultural e em tradições comuns é contrária à ideia de multiculturalismo. Seu resultado genuíno seria, em vez disso, “a fragmentação do espaço cultural numa pluralidade de fortalezas comunitárias, ou seja, em grupos politicamente organizados cujos líderes retiram a legitimidade, a influência e o poder do apelo exercido pela tradição cultural” (BAUMAN, p. 62).

A partir disso se reflete a respeito dos tipos distintos de formação das culturas modernas no século XX, o que Williams (2008, p. 68) denomina como a organização interna e as relações externas. A organização interna se baseia na “[...] participação formal de associados, com modalidades variáveis de autoridade ou decisão interna, e de constituição e eleição”; existem ainda aquelas que não se baseiam nessa participação formal, mas “[...] em torno de alguma manifestação pública coletiva [...] ou um manifesto explícito”; e por fim as que não atendem nenhuma das explicitadas acima, mas que se manifestam de forma ocasional. Já as manifestações externas podem ser especializadas, como atividades de apoio; alternativas, como oferta de facilidades diferenciadas para a população quando as instituições existentes as excluem; e as contestadoras: nelas um grupo contesta a existência ou as condições de determinadas instituições.

Essa dinâmica já se apresentava a partir da década de 1960, quando o termo cultura aparece de outras formas; com a afirmação de uma identidade particular, destacando identidades sexuais, étnicas, nacionais, religiosas, entre outras. Afloram debates a respeito do destino das sociedades ocidentais, da americanização da cultura, da influência do consumismo e da comunicação de massa. Trata-se de um campo de batalha subjetivo, com muitos conflitos, onde se defende apenas o seu ponto de vista, se o tem como mais importante, ou essencial, e de difícil conciliação. Lahire (2006) acrescenta que a partir dessa época as pessoas estão acostumadas a pensar

[...] “a cultura” (o arbítrio cultural que se impõe e se faz reconhecer como a única ‘cultura legítima’) em suas relações com as classes sociais ou as frações de classe, o que leva a denunciar as desigualdades sociais no acesso à “Cultura” (LAHIRE, 2006, p. 15).

Esta compreensão de cultura no momento histórico acima mencionado é considerada científica. As culturas folclóricas e primitivas são compreendidas como passado em versões não contraditórias, mas coerentes com a realidade, com o estudo de versões antropológicas de ritos e ancestralidades.²¹

Nos anos 1970 e 1980 ocorre a expansão da indústria cultural e da pós-modernidade e com elas o multiculturalismo. Pois a cultura politizada dos anos 1960 e início dos 1970 dá lugar à pós-modernidade, com as forças do mercado exercendo forte influência na produção cultural e a classe operária derrotada. “Uma divisão social e técnica altamente organizada do trabalho, embora de modo algum seja peculiar ao capitalismo, é um dos princípios fundadores da modernização capitalista” (HARVEY, 1992, p.100), sendo abarcada posteriormente pelo pós-modernismo que “[...] pode julgar o espetáculo apenas em termos de quão espetacular ele é” (HARVEY, 1992, p.58).

Para Gonçalves e Silva (1998, p. 29) o multiculturalismo “[...] aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais”. Essa é apenas umas das condições que auxiliou a existência do multiculturalismo. Segundo os autores, as obras produzidas no início do século XX iniciam esses debates nas Américas, em função da colonização e as diferenças entre euro-ocidentais e ameríndios. Nesse momento há um choque de civilizações que dá lugar a um movimento de contra-aculturação, com os colonizados se deixando aculturar, sem, no entanto, perderem suas próprias referências de cultura e civilização.

²¹ Cabe ressaltar que apesar do pensamento estruturalista apresentar alguns avanços para a época, deixou inúmeras questões pendentes e problemas não resolvidos. A compreensão estruturalista de cultura, de acordo com Bauman (2012, p. 178), “[...] é o conjunto de regras geradoras, historicamente selecionadas pela espécie humana, que governam a um só tempo a atividade mental e prática do indivíduo humano vista como ser epistêmico, assim como o conjunto de possibilidades em que essa atividade pode operar. De vez que esse conjunto de regras se condensa nas estruturas sociais, ele parece ao indivíduo uma necessidade transcendental semelhante à lei; graças à sua inexaurível capacidade de organização, é vivenciado pelo mesmo indivíduo como sua liberdade criativa”.

Cabe, no entanto, ressaltar que o multiculturalismo trata mais de questões individuais do que coletivas, isso sem contar com a ausência de crítica ao sistema capitalista e aos preceitos ligados a ele. Em muitos de seus discursos a escola aparece como a redentora dos problemas sociais, no entanto, é salutar esclarecer que não cabe a ela resolver questões que são políticas, sociais e econômicas. Esta também está inserida na sociedade capitalista, e como papel precípua precisa formar seus cidadãos para pensar de maneira crítica e não baseados apenas no senso comum²². Muitas das discussões levadas a cabo por esse movimento abordam apenas o jogo da inclusão e exclusão, mas não indicam que isso é parte de uma luta ideológica entre dominantes e dominados e que legitimam uma dada realidade cultural.

Nos anos 70, a política de esquerda tenta teorizar novamente o lugar da cultura dentro de uma política socialista com bases em autores como Gramsci, Althusser, Freud e Habermas. Há um redirecionamento das questões entre Alta Cultura e cultura, sinalizando o fim dessa dualidade entre civilização da minoria e barbarismo. Mas as lutas de classes e os movimentos continuam, mesmo sendo a cultura pós-moderna considerada sem classes, no direcionamento que o consumismo também o é.

O modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização. Em consequência, uma interpretação inadequada da ascensão do pós-modernismo tem de se haver com a natureza da modernização. Somente assim poderá ela ser capaz de julgar se o pós-modernismo é uma reação diferente a um processo imutável de modernização ou pressagia ou reflete uma mudança radical da natureza da própria modernização, rumo a, por exemplo, algum tipo de sociedade "pós-industrial" ou mesmo "pós-capitalista" (HARVEY, 1992, 97).

Com o advento do modernismo e da chamada pós-modernidade a cultura, em especial neste último, recebe uma roupagem de "relativismo cultural" (EAGLETON, 2011, p. 26), referente às ambiguidades da época, quando tudo é culturalmente relativo e o pragmatismo se utiliza dessas questões. A cultura da vida social aparece novamente aliada na forma da estética da mercadoria, do

²²O senso comum, o infinitamente estúpido senso comum, prega habitualmente que é melhor um ovo hoje do que uma galinha amanhã. E o senso comum é um terrível navio negreiro dos espíritos" (GRAMSCI, 2004b, p. 77).

consumismo exacerbado, em nome de um estilo de vida, da centralidade da imagem e da espetacularização da política. Nesse sentido,

[...] modos de vida totais devem ser louvados quando se trata de dissidentes ou grupos minoritários, mas censurados quando se trata das maiorias [...] como a política foi espetacularizada, as mercadorias estetizadas, o consumo erotizado e o intercuro social semiotizado, a cultura pareceu ter se tornado o novo “dominante” social, tão entrincheirada e difundida à sua própria maneira como a religião na Idade Média, a filosofia na Alemanha no início do século XIX, ou as ciências naturais na Grã-Bretanha vitoriana. “Cultura” significava que a vida social era construída, e portanto mutável, múltipla e transitória, de uma forma que tanto os ativistas radicais quanto os peritos em consumo poderiam aprovar (EAGLETON, 2011, p. 27, 178).

A cultura se torna uma segunda natureza que funda a sociedade. Aliado a isso as políticas identitárias ganham força. Ter complacência com uma cultura diferente da sua, desde que esta não o ameace são formas simples de solidariedade. Quando o pluralismo é tido como um valor em si mesmo, corre-se o risco de cair no racismo. Uma cultura pluralista é também exclusivista, pois exclui os inimigos do pluralismo, e com isso se desenvolve um comunitarismo com bases em uma auto-identidade. Não há formas puras de cultura, todas, em algum momento, passaram por processos de hibridização²³. Nesse processo, as pessoas, de um modo geral, percebem o seu modo de vida como o normal, ou regular, enquanto que o dos outros são peculiares e exóticos. É a cultura levada como sinônimo de identidade, mesmo não sendo apenas um mundo particular e próprio, pois é diversificada e interdependente.

O momento presente é pleno de

[...] símbolos culturais que flutuam livremente; da porosidade das fronteiras que algumas pessoas gostariam de fechar, embora não sejam capazes; e de governos de Estado que promovem ativamente o ‘multiculturalismo’, não mais interessados em privilegiar algum modelo particular de cultura nacional, mas preocupados em não infringir qualquer das incontáveis ‘opções culturais’ individual ou coletivamente assumidas. (BAUMAN, 2012, p.31)

²³Bauman (2012, p. 68) caracteriza o hibridismo (mestiçagem, ou transplante cultural) como um termo da moda, que “[...] implica um espaço cultural dividido de forma mais ou menos nítida em lotes distintos, cada qual marcado por uma diferença mais ou menos definida entre ‘dentro’ e ‘fora’, com o tráfego sobre as fronteiras limitado e controlado”. Para o referido autor tanto o multiculturalismo como o hibridismo são termos que evocam uma imagem conveniente, disfarces para questões políticas, mas que perdem rapidamente o contato com a realidade.

O multiculturalismo pode ser subdividido em conservador ou empresarial; liberal humanista; multiculturalista liberal de esquerda; e multiculturalista crítico (MCLAREN, 2000, p. 51). No multiculturalismo conservador é disseminada uma cultura universalista branca, remontando os princípios das teorias evolucionistas do século XIX. O liberal humanista defende o princípio de igualdade, acusando o mundo capitalista de restrições econômicas, no entanto, a igualdade é em função de uma competição nesta sociedade capitalista, dentro de padrões eurocêntricos, brancos e ocidentais. O liberal de esquerda enfatiza a igualdade universal, porém longe de um processo histórico. E por fim o multiculturalismo crítico, que percebe a cultura como uma ambiência não harmoniosa que deve ter, segundo ele, uma abordagem pós-moderna de resistência, que traz à crítica a forma de intervenção materialista com o intuito de transformar as relações sociais sem esquecer-se dos processos históricos.

Está presente um sentido claro de construção da ordem, reflexo da sociedade da época. Para a construção da ordem torna-se necessário, de acordo com Bauman (2012), “manipular a probabilidade” de determinados padrões de comportamento, que por sua vez, só é possível com a liberdade de escolha por meio das diversas possibilidades e a obediência às predileções que foram projetadas. Isso garante a previsibilidade e a continuidade da conduta dentro de padrões sociais igualmente repetitivos; previsibilidade e continuidade que, por sua vez, fornecem um ajuste a esses padrões. Portanto, pode-se afirmar que a ideia de cultura é uma invenção histórica (BAUMAN, 2012), dentre as possibilidades de ser administrado e administrar, de ser legislado e legislar, ser constituído e autoconstituir-se, por exemplo.

Esse discurso, presente até a atualidade, traz embutida uma ideia de dominantes e dominados, dos que sabem mais e têm acesso a uma dada cultura e os que são submetidos a ela. A cultura aparece como uma atividade espiritual, acima do comum, do regular, distante da realidade para a maioria das pessoas, um local de criatividade de transcendências, enquanto que para os dominados, a cultura torna-se um instrumento de rotina, de submissão, de ordem social, torna-se um componente de uma ideologia que subjuga. A manutenção de padrões garante a identidade do sistema ao longo do tempo, além de, segundo Bauman

(2012), manter a sociedade funcionando. Com ela a cultura tem em seu escopo também um caráter imobilizador²⁴:

[...] a cultura se “autoperpetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a preservação de um padrão também enfraquece o seu poder (BAUMAN, 2012, p. 28).

A partir dessas questões é interessante observar que o termo cultura é utilizado em conformidade aos anseios e expectativas da sociedade que o utiliza e apresenta diversos significados. Williams (1992) destaca três sentidos modernos da palavra cultura: como arte (e o trabalho intelectual do homem); como uma disposição mental individual (uma pessoa culta); e como qualidade de vida refinada (interesses culturais e atividades culturais) que em suas raízes significa civilidade, e já no século XVIII, é tomada como oposta ao termo civilização, pois é entendida como um estágio acabado de desenvolvimento, com costumes e moral próprios, com grande importância dada ao refinamento intelectual individual a partir do desenvolvimento intelectual da sociedade. Englobando esses aspectos a cultura pode ser dividida em: a vida social global que ocorre no interior de uma cultura específica e o modo de vida total das pessoas, que é todo o âmbito de atividades sociais. Para o referido autor há uma coexistência no uso desses sentidos.

Isso também é apontado por Hall (2014) ao discorrer a respeito da construção de uma identidade cultural na pós-modernidade. Para Williams (1992) há três tipos de categoria que interferem nos conceitos de cultura, as residuais, as dominantes e as emergentes. As residuais não são sinônimas de arcaicas, mas são valores e experiências de uma cultura dominante que não se acomodam totalmente, parte da cultura como identidade em uma resistência tradicionalista. As residuais ainda podem ser divididas em oposicionistas, que são as nacionalistas e as alternativas, que são as consideradas pelo autor como *new age*. Já as categorias dominantes são compostas especialmente das questões pós-modernas e do comercialismo, pressionando o residual com a função de

²⁴ Mais tarde se tratará deste assunto, a alienação e a ideologia na constituição da cultura docente.

fazê-lo permanecer como emergente. E as emergentes desafiam a cultura dominante do presente direcionando as reflexões para além dela.

Outra concepção importante de Hall (2014) é quando descreve a cultura como sendo práticas que são vividas por um grupo ou uma classe; ou ainda como ideologias também práticas que capacitam uma dada sociedade a interpretar, experimentar, definir e dar sentido a sua existência. Desta forma, as pessoas possuem raízes, heranças culturais, a memória, a história e as ideologias transmitidas pelas gerações durante o processo de socialização, que recebem interferências das questões mais amplas da sociedade e não apenas da cultura local. Além de sofrerem influência da cultura geral e da cultura local, os seres humanos se constituem no cotidiano de suas relações, de seus problemas, dos traumas e da autonomia, etc. Constituem-se também por meio de uma relativa nova forma de se organizar e estabelecer uma cultura: os meios de comunicação de massa.

A cultura se constitui na relação produtiva exercida pelo homem sobre a realidade, apresentando-se como bem de produção, de consumo e de produto. Nesse mesmo direcionamento, afirma Canclini, a cultura é a realização do homem pela ação produtiva,

[...] toda a cultura é resultado de uma seleção e de uma combinação, sempre renovada, de suas fontes. Dito de outra forma: é produto de uma encenação, na qual se escolhe e se adapta o que vai ser representado, de acordo com que os receptores podem escutar, ver e compreender (CANCLINI, 2000, p. 200-201).

Outra conceituação a ser levada em conta é a apresentada por Gramsci (s/d), para quem a cultura está diretamente relacionada à “organização” e à “disciplina interior”, é o conhecimento de si, e a percepção de uma consciência superior, pela qual se percebe seu valor histórico e a função da vida. É a construção de concepções que imersas no contexto proporcionam ao homem relacionar-se pelo trabalho com a natureza. O homem se constitui nessas relações que vivencia e estabelece com o meio, nele transforma-se e é transformado em uma relação dialética e constante.

Em uma nota nomeada *Retorno De Sanctis*, em um dos últimos escritos carcerários, GRAMSCI (2004, v.6, C.23 p.63-64) reflete a respeito da ideia de um

filósofo e historiador da literatura italiana Francesco De Sanctis²⁵, e conceitua cultura como sendo,

[...] uma coerente, unitária e nacionalmente difundida concepção da vida e do homem, uma religião laica, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em cultura, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, uma conduta civil e individual.

Dessa forma, a cultura é tida como bem universal. Para Gramsci (2004), é considerada unitária a partir do momento em que se desemboca na compreensão das contradições da realidade e suas relações, com vistas a criticá-las e superá-las. A cultura é, entretanto, percebida por Gramsci como sendo dirigida por uma elite, numa estrutura hierarquicamente montada e permeando o senso comum de grande parte da população. Nesses termos, o que se torna importante é permitir uma formação do indivíduo por meio de uma reforma cultural, em que uma das possibilidades de sua efetivação seria a partir da organização política dos trabalhadores, relacionando teoria e prática.

No sentido gramsciano, a cultura produzida e reproduzida por meio da organização política deve ser passada para as gerações futuras como ideal educativo, pois é um modo de perceber a realidade por um povo. Um modo de vida inserido na sociedade que internamente proporciona uma luta entre os diferentes projetos políticos que objetivam a condução da sociedade e permite um movimento de formação de classe. É uma função estratégica da política na perspectiva de tornar uma classe hegemônica.

Já Bauman (2012) aponta diversas teorias, conceitos e classificações para o termo cultura em diferentes momentos históricos, dentre elas destacam-se cinco, a primeira é a cultura como totalidade, que se apresenta como um conjunto único de instrumentos e significados atribuídos à sociedade como um todo, dentro de um sistema social. A segunda, ligada ao conceito do modelo estrutural-funcionalista de sistema social, que conceitua a cultura como universalidade a ser preenchida por culturas específicas. A terceira, com o conceito que trata as

²⁵ Francesco Saverio De Sanctis foi um político, crítico literário e filósofo italiano nascido em 1883, um intelectual ativo que participou do movimento de unificação italiana. Refletiu a respeito da questão da nacionalidade e sua relação com a cultura, muito debatido por Gramsci (MUSSI e BIANCHI, 2013).

culturas e suas condições no plural envolvendo questões psicológicas, biológicas, apresentando aspectos utilitaristas ao se preocupar, por exemplo, com os padrões de avaliação que favorecem a estabilidade e continuidade dos grupos, bem como o grau de satisfação dos mesmos. A quarta, dentro de um moderno estruturalismo semiológico com representantes como Piaget, Vygotsky, Claude Lévi-Strauss, a cultura ocorre a partir da prioridade do social sobre o individual. E, por fim, com a concepção da capacidade humana de pensar simbolicamente, produzir símbolos e atribuir a eles significados que seriam aceitos do ponto de visto coletivo, como por exemplo, a linguagem. Essa concepção traz embutida em sua construção a capacidade de estruturar e ser estruturado e apresenta como principais pensadores Piaget e Vygotsky. Bauman (2012) ainda subdivide esta quinta classificação em estruturas do comportamento humano e do ambiente humano.

O processo cultural é apresentado como uma adaptação e uma estruturação dos seres vivos. Para o autor essa estruturação “[...] constitui o cerne da práxis humana”(BAUMAN, 2012, p. 153). E para isso se utiliza de linguagem e instrumentos com a finalidade “de extrair energia e gerar informação”. Não se pode deixar de mencionar o caráter mutável da cultura. “A sociedade e a cultura, assim como a linguagem, mantêm sua distinção – sua ‘identidade’ -, mas ela nunca é a ‘mesma’ por muito tempo, ela permanece pela mudança” (BAUMAN, 2012, p. 43).

Outro autor de grande relevância reflete a respeito dessa temática. Boaventura Santos (1997) discorre sobre os direitos humanos dentro de uma organização de diálogos interculturais. Para ele, há cinco premissas que trazem à tona a questão cultural, são elas: a superação do debate do universalismo e do relativismo cultural; todas as culturas apresentam concepções de dignidade, mas nem todas agem e concebem essas questões dentro dos direitos humanos; todas são problemáticas e incompletas em suas concepções de dignidade humana; todas apresentam versões diferentes a esse respeito; e, por fim, que todas tendem a dividir pessoas e grupos hierarquicamente a partir de princípios competitivos de igualdade e diferença.

Outras concepções do termo cultura ainda podem ser elencadas. Ela pode ser entendida como autocultura, um refinamento entre faculdades superiores e

inferiores, aqui a natureza não é apenas o que está fora do indivíduo que pode ser cultivado, mas também o que está em seu interior enquanto constitutivo de si. É o movimento de autossuperação e de autorrealização (EAGLETON, 2011).

1.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade de pessoas e grupos também contribui para a construção da cultura profissional docente, que por sua vez, está diretamente vinculada à construção da sociedade em seus aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos e históricos. Econômicos ao se falar, por exemplo, nas condições salariais ou em planos de carreira. Culturais quando se abordam questões, como, por exemplo, a formação inicial e a continuada, possibilidades de outras formas de se adquirir cultura, como a ida a cinemas, teatros, a leitura de livros e até mesmo a possibilidade de viajar e conhecer outras organizações culturais e formas de pensar. Sociais quando se observa as condições de trabalho, de emprego, o relacionamento com colegas, alunos, pais e demais atores que participam direta ou indiretamente em seu trabalho. Políticos nas relações de poder, negociações embates enfrentados pelos docentes cotidianamente. E históricos no que diz respeito à trajetória da carreira do docente e como este foi tratado no decorrer das décadas da história brasileira. Ou seja, a construção da cultura do trabalho docente não pode ser considerada apenas acerca da formação de cada um, mas é necessária a sua observação em relação ao meio em que esse professor pedagogo está inserido e a sua prática, pois está diretamente relacionada à síntese das relações sociais vividas por ele. Conforme Torres Santomé (2008, p. 84),

Ser profesor o profesora nunca fue una tarea fácil, pues el trabajo en las instituciones escolares es un proceso en el que se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y destrezas, valores asumidos, intuiciones y rutinas.

Conhecer suas histórias, o que pensam, como se formaram, as condições de trabalho e cultura, os interesses, valores e aspirações que direcionam seu

fazer, ou seja, tudo o que lhe faz trabalhador da educação é condição *sinequa non* para compreender a educação brasileira. Esta é uma forma de trazê-lo para o centro do debate, da investigação científica e das discussões que perpassam os gabinetes onde as políticas para essa categoria são definidas.

É uma constituição que não se dá de forma definitiva, mas é edificada cotidiana e permanentemente, por meio dos diversos intervenientes, modificando alguns aspectos, afirmando outros e negando outros ainda. Situações, por vezes, tranquilas, outras tensas, que amalgamam a construção da cultura profissional do professor pedagogo.

O sujeito só se desenvolve no relacionamento com as demais pessoas. Mesmo quando está solitário a sua consciência continua a trabalhar as cenas da vida social que vivenciou ou presenciou. Esse processo individual e autônomo só é possível porque advém de um debate e discussão com outras pessoas, pois os “(...) indivíduos são seres plenamente sociais, produtos do todo (ou melhor, de diferentes todos) que eles formaram” (LAHIRE, 2006, p. 606).

De acordo com a perspectiva sociológica em Dubar (1997), a identidade não é dada de uma vez por todas à criança ao nascer, nem é constituída de forma estática, mas edificada a partir da infância e ao longo da vida, por meio de uma integração progressiva de experiências positivas e negativas. Para ele, este é um ato ambíguo, pois os indivíduos estão inseridos em uma sociedade, que lhes impõe diversos papéis, pertencem a diferentes grupos, ou aos quais querem pertencer, sendo a identidade um produto de consecutivas socializações entre as múltiplas dimensões sociais e profissionais vivenciadas.

Dubar (1997) realiza uma análise de diversas teorias a respeito da construção da identidade do indivíduo, tomando como ponto central de sua tese o trabalho, pois é por meio deste que os indivíduos reconhecem as atividades que concretizam. Isso envolve, segundo ele, dois processos que se complementam: um marcado pelas relações estabelecidas com as outras pessoas e as instituições, e o outro, processo interno construído a partir da trajetória de cada indivíduo (DUBAR, 1997). A construção da identidade profissional é resultado de dois processos: o relacional, que constrói a identidade para o outro, e o biográfico, que concebe a identidade para si. No processo relacional a identidade é definida pela relação dos indivíduos em sistemas hierarquizados e instituídos, como por

exemplo, na atuação na família ou na escola. O processo biográfico está relacionado à construção da história de cada um e implica o questionamento sobre as identidades e o reconhecimento de si, por si mesmo e pelo outro.

Nesse processo há a construção da identidade pela história dos indivíduos, como há a produção de uma história futura. Quando um professor pedagogo se forma no nível de graduação ou pós-graduação, ou até mesmo em formações continuadas em serviço, isso fará parte da construção de sua identidade, enquanto história, pois serão os cursos que ele participou que auxiliarão na construção da identidade e direcionarão as formas de pensar e agir e isso conseqüentemente auxiliará na construção de uma identidade futura, simultaneamente a outros aspectos.

Essas configurações não constituem o indivíduo de forma definitiva, mas proporcionam a ele caminhos a seguir, que podem ser modificados em conformidade com seus anseios, interesses, princípios, oportunidades, grupos aos quais pertence, ou quer pertencer, é a autonomia que lhe confere esse status. Concluir um curso, uma faculdade, ou uma pós-graduação não determina qual será a identidade profissional do professor pedagogo. A formação, seja ela inicial ou continuada, pode mostrar caminhos e auxiliar nessa construção, mas jamais pode ser considerada como a única determinante e constituinte no processo. Caso isso ocorresse os seres humanos estariam fadados a ter uma identidade moldada de forma igual para todos sem possibilidade de modificação no decorrer do processo. Seriam pessoas, por vezes, sem livre arbítrio para decidir os rumos profissionais de suas vidas.

A cultura por sua vez é composta dessas diversas identidades, que são forjadas ao longo da vida e em contato com os demais sujeitos, e das vivências nas várias situações históricas, sociais, culturais, econômicas, etc. A cultura abarca um universo mais amplo que a identidade.

O homem é sempre um ser social, pois convive em sociedade a partir do momento em que nasce até sua morte. São essas disposições que fornecem os subsídios para a sobrevivência na vida cotidiana.

Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura. Este futuro depende não só da estrutura "objectiva" dos sistemas nos quais se desenvolvem

as práticas individuais e nomeadamente do estado das relações sociais [...], mas também do balanço "subjectivo" das capacidades dos indivíduos que influenciam as construções mentais [...]. As identidades resultam, portanto, do encontro de trajetórias socialmente condicionadas [...]. Mas estes dois elementos não são necessariamente homogêneos [...] (DUBAR, 1997, p. 59).

Bauman (2012) sob esse aspecto corrobora esse direcionamento ao afirmar que o conceito de cultura está atrelado a essa dualidade entre o mundo e a experiência da objetividade e da subjetividade. São dois polos de experiências básicas nas quais o homem transita. Nas palavras do autor "A cultura, tal como a vemos em termos universais, opera no ponto de encontro do indivíduo humano como o mundo que ele percebe como real"; a cultura é "(...) subjetividade objetificada" e "(...) pertence à família dos termos que representam a práxis humana" (BAUMAN, 2012, p. 227-228).

Ao pensar em um ambiente escolar, essa inculcação se dá por meio de métodos, ações pedagógicas, projetos e programas, além do relacionamento entre professores, professores pedagogos, alunos, direção e funcionários que contemplam um sistema econômico, social e político de forma a viabilizar, legitimar e naturalizar uma cultura dominante²⁶. De acordo com Bourdieu (2011), a escola tem regras próprias de domínio e funcionamento, que produzem benefícios em conformidade com um dado conjunto de regras. Para ele, este é um local estratégico, já que envolve o investimento de um capital cultural e/ou econômico como meio de se adquirir títulos rentáveis, com o objetivo de manter ou melhorar a posição econômica. Isso se dá por meio de acesso aos bens culturalmente adquiridos, como teatros, revistas, livros, viagens ou por meio apenas de ter uma propriedade.

A escola é um espaço de luta para a apropriação do capital simbólico em função de posições que se ocupam em relações sociais, políticas, muitas vezes conflitivas ou contraditórias entre projetos de vida. No caso, a violência simbólica (BOURDIEU, 2011) atinge a ação pedagógica pelas dimensões: conteúdo da

²⁶É claro que as ideias da classe dominante não exprimem sempre e diretamente os seus interesses de classe. Aparecem sob os mais variados lineamentos ou cores, conforme se trate de questões econômicas, políticas, religiosas, filosóficas ou artísticas. Em geral, no entanto, tendem a ser as ideias predominantes na época. Isto significa que elas são generalizadas às outras classes, inclusive o proletariado, transformando-se às vezes em ideias naturais ou definitivas (IANNI, 1988, p. 43).

mensagem e o poder que permeia as relações pedagógicas de forma autoritária. Nela há um potencial de destruição de laços sociais e desorganização da ordem do coletivo escolar ao fomentar sentimentos de insegurança e desconfiança, situação essa que ocorre muitas vezes de maneira disfarçada e traz a legitimidade de um discurso dominante.

Já na concepção de identidade abordada por Stuart Hall (2014) são apontadas três concepções distintas de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo aparece com uma concepção individualista de sujeito e de sua própria identidade, como ser Homem (masculino, não feminino), indivíduo centrado, dotado de razão, que tem consciência e ação. Esse sujeito seria principalmente constituído por uma divindade, e as situações da vida não sofreriam grandes transformações. O sujeito sociológico onde o ser humano seria formado na relação com outras pessoas que lhe mediavam a cultura, os símbolos, os sentidos do lugar que ele habitava. A identidade do mundo moderno seria desenvolvida na interação desse “eu” com a sociedade, nela o indivíduo não pode ser autônomo, já que depende dessas relações para se constituir. A essência interior continua a existir, no entanto, é perpassada pelo diálogo constante com o mundo exterior cultural e as diferentes identidades existentes nele.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2014, p. 11).

Hall (2014) critica ainda que atualmente esse sujeito que por hora detinha uma identidade unificada, vem se tornando fragmentado, no sentido de constituir-se de várias identidades, recorrentemente contraditórias, como resultado de mudanças institucionais. É a construção do sujeito pós-moderno que, nesse contexto, atua na edificação de um processo pelo qual as identidades culturais são constituídas de forma mais problemática e provisória. A cultura de identidade

representa uma forma de individualismo de grupo que reflete as características sociais dominantes ao mesmo tempo em que se opõe a elas.

É isso que a sociedade moderna apresenta, a construção de uma identidade igualmente provisória transformada constantemente nas relações e nos sistemas culturais nos quais os sujeitos estão imersos. Isso está diretamente relacionado ao que Hall (2014) descreve como o caráter de mudança na modernidade tardia. Nesse direcionamento, a modernidade aparece definida como uma sociedade de mudanças rápidas e constantes, a que distingue das sociedades ditas tradicionais.

Marx (2010) apresenta essa descontinuidade e o caráter de mudança na sociedade moderna em vários trechos de seus escritos, em especial no Manifesto Comunista.

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes (MARX, 2010, p.43).

E continua,

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens (MARX, 2010, p. 43).

Nesse processo a burguesia, de acordo com Marx (2010), transmite uma atitude cosmopolita²⁷ com relação à produção e ao consumo no mundo. A construção de uma nova sociedade com novas demandas que atingem esse corpo social é identificada por Hall (2014) como sendo o início da globalização²⁸.

²⁷ De acordo com Hall (2014), a cosmopolitização é um processo dialético em que avanços e retrocessos, o local e o global, o particular e o universal são princípios diretamente interligados e interpenetrados.

²⁸ O fenômeno da globalização e a conseqüente necessidade de inserção dos países no mercado mundial é acompanhado de um processo de descentralização das políticas públicas

A educação e a identidade dos que nela trabalham também foram atingidas por essa nova postura, devido às produções intelectuais se tornarem patrimônio comum²⁹, mesmo que sem acesso para a maioria da população.

Nessa nova sociedade constituída com os princípios do capital, com a intencionalidade de organizar e desorganizar as identidades dos indivíduos, as posições dos sujeitos são produzidas conjuntamente e articuladas de forma parcial e não definitiva. Como fez surgir uma nova forma de individualismo que libertou “[...] o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (HALL, 2014, p. 18) que na época pré-moderna estava associada à ordem divina e secular. “O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado” (HALL, 2014, p.18).

No decorrer da história da humanidade a construção da identidade passou por inúmeras teorias que colocaram o sujeito dentro ou fora do centro da individualidade e da razão, contrapondo o meio social, cultural, econômico e as diferenças psicológicas. Por exemplo, Descartes (s/d) demonstrou a construção de um sujeito racional, cartesiano, com sua máxima “Penso, logo existo”. Já John Locke (1999) concebia o sujeito como ser soberano que aprende a partir de suas experiências. Para Darwin (s/d), a biologia humana e o meio em que viviam construiriam o sujeito, este passa a ter uma relação direta com a natureza no processo de desenvolvimento e constituição de sua identidade.

Embora o indivíduo permaneça no centro dos discursos, outros intervenientes são levantados de forma a auxiliar na constituição dessa identidade, entre eles a psicologia, com o estudo dos processos mentais e a sociologia no estudo da inserção do sujeito em grupos, normas coletivas, os papéis e contratos sociais vivenciados.

Debates entre a essência e a existência trouxeram importantes contribuições na compreensão da constituição da identidade do sujeito pós-

(HIDALGO, 2001, p. 168). Esse é um fenômeno que não ocorre apenas recentemente no estado do Paraná, mas é um processo que já vem ocorrendo há mais de quinze anos.

²⁹Canclini destaca a modernidade como uma máscara, um simulacro das elites representado pelo Estado que durante o século XX faziam de conta que formavam culturas nacionais, excluindo inúmeras populações. Assim, “As elites cultivavam a poesia e a arte de vanguarda enquanto as maiorias são analfabetas” (CANCLINI, 2000, p. 25).

moderno. O homem é um ser natural. Sendo parte da natureza (MARX, 2008) e existindo ele constrói sua essência, principalmente por meio do trabalho e das condições históricas dessa existência.

Hall (2014) aponta que a concepção do sujeito moderno ocorre na modernidade tardia a partir de cinco descentralizações. A primeira a partir do pensamento marxista, na relação com as condições históricas. A segunda ocorre quando com a Idade Moderna a psicologia ganha corpo e debates como em Lacan e Freud refletem que a identidade do sujeito é constituída, não naturalmente, mas na relação com os outros indivíduos e nas negociações psíquicas inconscientes. A identidade está em constante desenvolvimento e construção. A terceira descentralização vem do pensamento de Saussure e está associada à língua, enquanto um sistema social, que traz em si mesma sistemas culturais embutidos e constituídos socialmente que expressam vontades e opiniões. O quarto descentramento da identidade é a concepção de Foucault com o poder da disciplina nessa construção e a regulação das relações entre órgãos de segurança e saúde. E, por fim, o quinto descentramento aparece ligado ao feminismo em conjunto com outros grupos sociais que surgiram na década de 1960 com movimentos contraculturais, movimentos de paz, ao que Hall (2014, p. 27) nomeia de “uma identidade para cada movimento”.

Se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo; em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social (CARROLO, 1997, p. 47).

Atrelada a isso a evolução do homem, principalmente da mente, está diretamente imbricada no desenvolvimento da cultura, pois a realidade é apresentada a ele por pessoas de uma comunidade cultural. A vida é organizada, interpretada, conservada ou reelaborada e transmitida de geração em geração, com isso os modos de vida são transmitidos e com eles o desenvolvimento de uma forma própria de ver o mundo, de construir as relações e entender as realidades em que estas se apresentam. Construir uma expressão individual é produzir significados a partir de vivências advindas de contextos culturais.

Nessas interações se formam produtos simbólicos que se enraízam e quando têm continuidade é porque de alguma forma ainda são funcionais para o meio e as pessoas que o constituem. Identidade e cultura estão atreladas à construção do pensamento, do comportamento, dos relacionamentos que os seres humanos estabelecem e mantêm ou precisam manter.

Resumindo, o processo de construção de uma cultura é dialético, pois ocorre entre duas forças, internas e externas. Essas forças atuam de forma combinada, às vezes uma se sobrepõe a outra. Nesse processo, a identidade também acaba por sobrepor-se em diversas situações sem deixar de se constituírem os importantes definidores de uma dada cultura.

1.3 CULTURA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR PEDAGOGO

A formação dos sujeitos se dá em diversos contextos. Cada pessoa nasce em uma determinada família, vive em uma dada comunidade, ou bairro, tem acesso a diferentes formas de lazer, professa uma determinada fé, frequenta uma ou mais escolas, tem amizades e interesses diferenciados, segue carreiras distintas e ocupa um lugar em classes sociais também diferentes, situadas em um dado momento histórico. A constituição da cultura do ser humano se dá em uma dimensão social e suas inúmeras manifestações são a expressão intelectual de um determinado povo (AZEVEDO, 1971), pois reflete ideias dominantes referentes à evolução histórica a que pertencem: “[...] é um esforço para o domínio da vida material e para a libertação do espírito” (AZEVEDO, 1971, p. 58).

É nos espaços e momentos históricos que o ser humano está sujeito às regras sociais, a concepção de mundo é formada e a construção de valores se dá. Um movimento contínuo que o constitui de forma ininterrupta, porém não linear e não da mesma maneira para todas as pessoas. Nesse ínterim, o homem é considerado um ser genérico e singular simultaneamente (MARX, 2008),

[...] já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem

como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (HELLER, 1985, p.21).

Nesse processo a constituição da cultura profissional docente não se dá com uma configuração diferenciada, pois esta cultura está imbricada em todas as etapas mencionadas acima. O profissional docente é forjado por meio de suas vivências, mas também na relação teoria e prática que estabelece, no cotidiano das relações. A profissionalidade docente é construída no ofício de ser professor e na reflexão que isso acarreta com relação ao conhecimento científico produzido. Nesse mesmo direcionamento Vieira Pinto (1979, p. 23), afirma que “Em vez de permanecer como um ser que é apenas do mundo, transforma-se em um ser que é capaz de fazer o mundo ser dele”. Ou ainda conforme Elias (1994), que cada setor profissional passa por um processo de especialização próprio que diversifica os percursos e desenvolve seus métodos, objeto e espírito e forma grupos em torno de suas atividades e/ou regras do jogo. Isso os distingue dos outros grupos desde os mais próximos aos mais distantes.

O ser humano é, de acordo com Ferreira (2013a), o processo de seus atos e esse resultado de constituição se dá a partir das condições dadas. A cultura profissional docente se constitui, entre outras coisas, em conformidade com as condições de trabalho e formação desse profissional da educação. Nela

[...] o homem só pode ser concebido concretamente como produto das relações sociais, como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância não é, todavia o único elemento a ser considerado, pois a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Todavia, o indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos, ativamente por meio da “produção da sua existência”, do trabalho e da técnica (FERREIRA, 2008, p. 53).

São relações estabelecidas de forma consciente e inconsciente, em conformidade com o grau de inteligibilidade de cada um. O professor ao se relacionar e ao constituir uma determinada cultura profissional transforma o meio em que está inserido e transforma a si mesmo, numa relação dialética que modifica o conjunto das relações. No entanto, nem todos tem essa consciência. Isso aparece nas entrevistas realizadas com os pedagogos. Ao serem

questionados a respeito do conceito de cultura, as respostas foram as mais variadas, dentre elas é que a cultura abarca tudo o que envolve o ser humano, como se observa no gráfico 7, mas antes é importante lembrar como Azevedo (1971, p. 32) conceitua cultura: “O homem não é concebível sem sua cultura, ou não é um homem. E a cultura, ainda assim entendida, não é senão uma outra palavra, para designar a sociedade que é tão inerente ao ‘homo sapiens’ como uma natureza”.

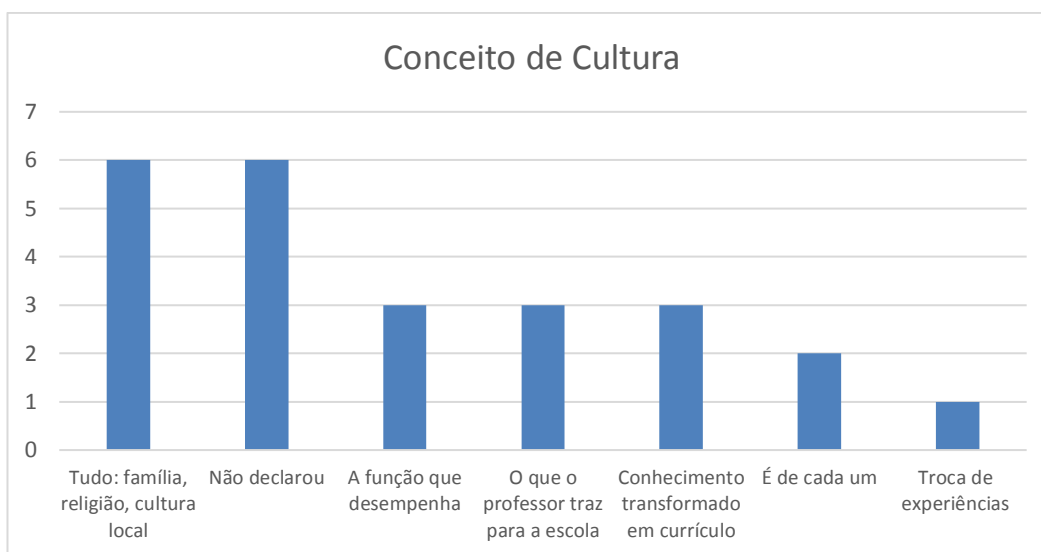


Gráfico 7 - Conceito de Cultura
Fonte: Entrevistas realizadas pela autora

Dois dos profissionais entrevistados ainda responderam que a cultura é “individual, de cada um”, ou ainda aparece enquanto algo que o professor traz para a escola. Mas será que é apenas o professor que traz a cultura para a escola? A cultura na qual a escola está inserida, a histórica, a cultura dos alunos e de suas famílias não aparecem nas respostas de nenhum dos entrevistados.

Embora nas entrevistas também não tenham aparecido respostas atreladas à noção de civilização, Azevedo (1971, p. 37) afirma que entre os latinos a cultura recebe delineamentos da civilização.

A ideia de polidez, de refinamento e de cultura, está, para os latinos, tão ligada à de civilização (*civilis*, polido, refinado), que essa palavra lhes evoca sempre doçura de costumes, isto é, um certo equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e moral e a organização social.

Mas conceitos como a organização material, política, econômica e social, a vida espiritual de um povo, os costumes que seriam para esse uma acepção mais larga do termo, aparecem de forma muito reduzida, ficando as pessoas com conceitos que julgam não serem errados, ou ainda, conceitos em que acreditam que a pesquisadora trabalha e quer que se trate nas entrevistas, aqueles ligados ao ambiente de trabalho e os familiares. Os entrevistados acabaram por reduzir a vida e a cultura a um sistema de funções que tendem à satisfação de suas necessidades fundamentais. Com isso a legitimidade cultural aparece como uma realidade que pressupõe uma relação entre as pessoas, o meio, os bens culturais e as múltiplas instâncias de convivência. A criação dessa cultura vai depender diretamente da maior ou menor capacidade de impor uma cultura ou um sentimento de importância de um comportamento ou direcionamento. Assim a

[...] “cultura” compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo (...). A palavra combina de maneira estranha crescimento e cálculo, liberdade e necessidade, a ideia de um projeto consciente, mas também de um excedente não planejável. (EAGLETON, 2011, p. 14).

A construção da cultura está constantemente entre o limiar do consciente e do inconsciente, das práticas e das teorias. Entre o trabalho e o lazer, a alienação³⁰ e a ideologia. E o ser humano é, em parte, espelho de uma dada cultura. Em conjunto com a cultura estão suas mútuas influências e o pensamento individual que traz essa imprevisibilidade de comportamentos e sentimentos. A cultura é uma interação entre diversas interpretações do mundo e das histórias de cada um individualmente.

Antes de mais nada viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente (Brandão, 2002, p. 24).

³⁰[...] há um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. [...] a cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido a consciência alienada. Esta consciência é o nevoeiro que impede ver a dominação tal como ela existe. Que o impede de compreender sob que condições existe e, portanto, aprisiona uma ação política contra ela, tal como seria necessário fazê-la (Brandão, 2002, p. 49).

Corroborando este pensamento, Gimeno Sacristán (1995) afirma que as profissões se definem pelas regras e conhecimentos que as constituem na atividade que realizam e pelas práticas desenvolvidas. Ou seja, cada profissão constrói sua cultura e com ela uma linguagem própria, um modo de tratar assuntos e situações peculiares que interfere na sociedade e recebe a sua interferência. No exposto, ressalta que as práticas não podem ser reduzidas às ações dos professores, mas envolvem toda uma gama de outras instituições que intervém diretamente na constituição desse constituir-se, como sistema social, sistema educativo e escola, por exemplo. No entanto é importante destacar que não existe uma prisão cultural, ou ao menos não deveria existir, pois pertencer a uma determinada cultura é apenas ser parte de um contexto que o formou, mas que é aberto e ilimitado.

A respeito da formação da cultura docente, observou-se que a maioria dos professores pedagogos entrevistados preferiu não responder a essa questão; para os que responderam, a cultura é formada no coletivo. É interessante observar que essa resposta vem contra o que foi mencionado na pergunta anterior, onde os mesmos afirmaram que a cultura é trazida pelo professor à escola.

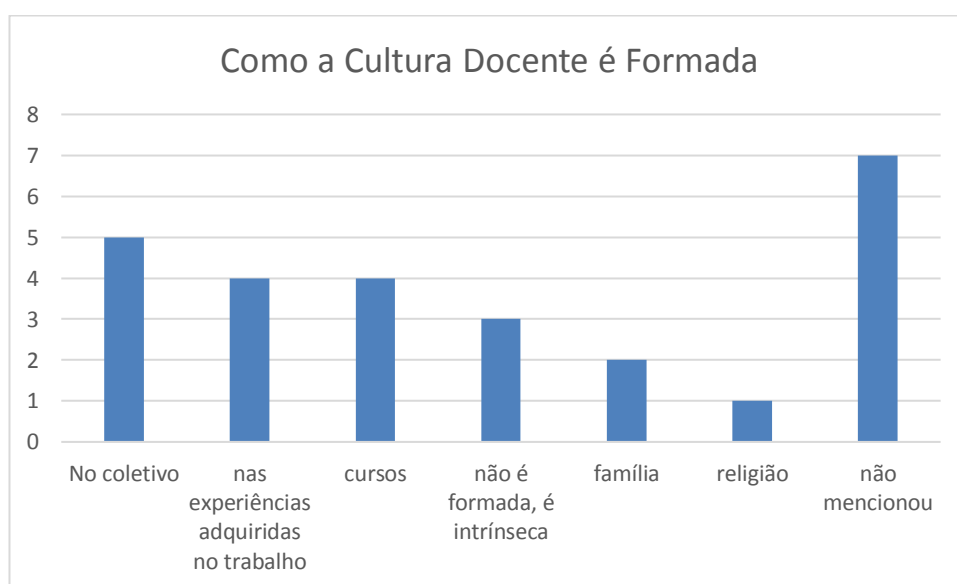


Gráfico 8 - Formação da Cultura Docente
Fonte: A própria autora

Outra questão que muito chamou atenção e está representada no gráfico 8 foi que três dos entrevistados, em um universo de 22, portanto, mais de dez por cento deles responderam que a cultura não é formada, mas que é intrínseca. Como pode a cultura ser intrínseca, se ela se dá no cerne das relações sociais e históricas? Isoladamente não há constituição de uma dada cultura. A cultura advém de inúmeras dimensões, não apenas da igreja, da escola, da família, ou ainda dos cursos frequentados, mas é construída a partir dessas e de outras inúmeras questões já mencionadas anteriormente.

A escola e o professor pedagogo estão inseridos em uma sociedade, um ambiente cultural que desenvolve direcionamentos relacionados a uma série de questões. Um dos autores que reflete sobre a constituição da cultura docente é Gimeno Sacristán (1995), que assinala três formas que auxiliam nessa construção: a) práticas de caráter antropológico, com situações que ocorrem em paralelo à vida escolar, mas que afetam diretamente seu cotidiano. Ela atende a um jogo de influências e possíveis interpretações e relações com fatos entre grupos sociais, culturais e econômicos; b) práticas institucionalizadas com o funcionamento de um sistema escolar e a sua estrutura de sustentação, como secretarias de educação, núcleos regionais que condicionam o trabalho do professor pedagogo, por meio de normas coletivas e regulamentações organizacionais que devem ser seguidas. Uma burocracia controlada, mas nem sempre organizada que intensifica e proletariza o trabalho docente. São práticas que funcionam em diversos níveis do sistema, desde o mais amplo como o das secretarias, passando pela própria escola, até chegar ao interior da sala de aula; c) práticas concorrentes que não são estritamente pedagógicas, mas que exercem grande influência nas atividades dos professores, como manuais e materiais didáticos, por exemplo, que aqui nessa pesquisa receberam um conceito ampliado e receberam o nome de “outros elementos constitutivos do fenômeno educativo”.

Esse cotidiano se constitui também em um espaço de formação, visto que nele ocorre a relação com o outro, tão parecido e tão diferente de cada um dos convivas. Essa relação, em determinados casos, não é deveras tranquila, mas é perpassada por conflitos, jogos de poder e autoridade muitas vezes imperceptíveis aos olhares mais desatentos, mas que é fartamente trazida nas

respostas dos professores pedagogos. Quando indagados a respeito de seu processo de inserção na escola atual, trinta por cento deles responderam que foi com desconfiança, rejeição ou ainda sem os devidos repasses de recados e de situações ocorridas na escola. São relacionamentos que trazem trocas de experiências, mas podem trazer também traumas e situações delicadas, nas quais o professor precisará se posicionar e aderir a determinados grupos ou se isolar. Essas práticas, que serão interpretadas como dimensões, pois são aspectos inerentes ao fenômeno educativo³¹, em consonância com a formação, seja ela inicial ou continuada, podem fazer com que o professor pedagogo se interesse pelo ambiente escolar ou ainda pela pesquisa científica, ao lhe instigarem a conhecer mais, ou podem apenas fazê-lo assistir às informações se envolvendo por meio da transmissão de uma formação genérica e superficial, mas é importante ressaltar que “[...] a ciência é um dos elementos criadores da cultura, sendo ao mesmo tempo produzida por esta” (VIEIRA, PINTO, 1979, p. 54). A reflexão e a análise das práticas são essenciais para a constituição de uma cultura consciente e esclarecida e não apenas um *tour* pela vida e pela profissão, sem envolvimento nem comprometimento.

Nessa mesma direção, Saviani (2007) reflete ao afirmar que o professor precisa conceber a educação enquanto um fenômeno concreto, transitando do polo teórico ao prático e vice-versa. Essa postura proposta está diretamente relacionada à compreensão do movimento histórico, de acordo com a realidade em que está inserido o professor, ultrapassando o senso comum e elaborando uma posição crítica, para dominar os conhecimentos de sua área, interessar-se por sua realidade e, finalmente, querer aprofundar o conhecimento a respeito dela nem sempre é uma escolha para os professores pedagogos. Esse foi um dos dados importantes das entrevistas. Embora todos tenham graduação, mais da metade pós-graduação, apenas um ainda participa de um grupo de pesquisa. No entanto, 16 dos 22 entrevistados declararam ter interesse em participar de um grupo de pesquisa futuramente.

³¹ O Fenômeno educativo “(...) é uma manifestação determinada de sua própria relação com a essência. Nesse sentido, o fenômeno não é radicalmente diferente da essência e possui, então, um certo grau de realidade, que possibilita a dupla atividade de revelar e ocultar. (...) Na verdade, compreender o fenômeno é atingir-lhe a essência” (CURY, 1995, p. 23).

No cotidiano, cabe ao professor pedagogo conviver com as políticas e os relacionamentos nas instâncias diferentes da sua, como mantenedoras, instituições de saúde, de justiça, ONGs e empresas. Tudo isso interfere diretamente na construção da cultura, visto que essa não pode ser explicada isoladamente, pois está entrelaçada a relações dinâmicas que por sua vez remontam à necessidade de concebê-las na sua totalidade, já que se compõem pela multiplicidade de relações, interações, conflitos, contradições e ligações. As pessoas vivem “[...] num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal” (ELIAS, 1996, p. 22). Essas relações constroem uma experiência social, e a sociedade interfere na constituição das culturas individuais, sem definir cada sujeito, pois esse também interfere e constrói a sua individualidade que é modelada e remodelada a todo instante em uma relação mútua. Nesse mesmo direcionamento, Heller (2008) destaca que o ser humano contém em sua constituição particularidade, assim como o humano-genérico em uma relação de “individualidade particular” e de “genericidade humana”.

São relações que nos remetem à construção e funcionamento de uma “[...] rede em constante movimento, como um tecer e destecer ininterrupto das ligações” (ELIAS, 1996, p. 35). Essa ideia de conhecimento e constituição em rede pressupõe que não haja linearidade, mas uma pluralidade de percursos e possibilidades. É nessa rede que se encontra o professor pedagogo e a escola na constituição de uma cultura do professor pedagogo e da escola.

Para a compreensão da construção cultural do profissional docente torna-se essencial conhecer, relacionar e analisar os contextos da sua prática educativa construída e os valores que dela se originam.

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc.- e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas

inteligentes para intervir nos contextos (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

O que vai auxiliar na determinação do comportamento desenvolvido pelo professor pedagogo, bem como na construção da cultura profissional docente é a relação que este estabelece com a teoria conhecida na graduação³² e em outros momentos de formação, o envolvimento com a pesquisa científica e o desenvolvimento da autonomia, a vivência da prática de trabalho e as relações estabelecidas da leitura dessas duas vertentes com o conhecimento. Tudo isso em função das tomadas de decisão a partir das relações estabelecidas por ambas, teoria e prática, com o contexto social e histórico em que estão inseridos, nas contradições vivenciadas e percebidas, como na leitura que esse professor pedagogo realiza de todas essas questões.

1.4 DIMENSÕES DE CARÁTER ANTROPOLÓGICO

As maneiras de pensar, agir e sentir de um sujeito estão diretamente relacionadas com as vivências particulares. Ou seja, são situações que não podem ser inventadas por ele, mas das quais ele participa ativamente. Desde a questão da linguagem, do direito, das regras e normas, a moeda, são demandas que não são reinventadas a cada geração, mas que pertencem a um conjunto de instituições políticas, sociais, culturais, econômicas e religiosas. Não sendo o ser humano mero produto passivo do meio, é sujeito ativo e com isso age nas condições que lhes são dadas, sendo criador e recriador de algumas delas. Ele

³² É interessante observar a esse respeito as reflexões de Gramsci (2004 a) a respeito do funcionamento das universidades italianas. “[...] nas universidades, o contato entre professores e estudantes não é organizado. O professor ensina, de sua cátedra, à massa dos ouvintes, isto é, dá a sua lição e vai embora. Somente na época da apresentação da tese de conclusão de curso é que o estudante se aproxima do professor, pede-lhe um tema e conselhos específicos sobre o método da pesquisa científica. Para a massa dos estudantes, os cursos não são mais que uma série de conferências, ouvidas com maior ou menor atenção, todas ou ao menos uma parte [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 59). Isso ainda hoje é largamente observável na relação entre professores e alunos universitários em geral, principalmente nas instituições que não possuem hábito de pesquisa, ou ainda no caso de um aluno que não se destaque. Essa situação interfere de forma direta na cultura docente.

produz as suas condições de vida de acordo com as condições que herdou. Como mencionava Marx (1851/1852, p. 1) “A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”. É como se toda vez que cada indivíduo fosse se alimentar, levasse com ele todos os seus antepassados e, por sua vez, seus ritos, costumes junto com ele. Não se tem consciência completa de todos os atos e ações que se desenvolve, muito embora cada um seja plenamente responsável por eles; por outro lado é a partir dessas realizações passadas que se constrói, como afirma Ianni (1988), um patamar do qual se pode olhar o futuro.

É um processo de endoculturação que ocorre de forma consciente, ou não, na aprendizagem de uma cultura. É ela que ajusta e padroniza o comportamento do ser humano em sociedade, isso se dá devido à aceitação dos valores de uma cultura, é o processo de padronização do comportamento humano pela transmissão de valores culturais. Isso ocorre principalmente nos primeiros anos da infância. Na maturidade o indivíduo enfrenta novas situações de ajustamento e recondicionamento que levam em conta valores interiorizados. Isto se dá ao nível do indivíduo, enquanto que o processo chamado de difusão se dá em nível de grupo (MELLO, 1987). Nesse sentido,

Quanto mais complicada for a vida humana; quanto mais numerosos forem os contatos estabelecidos pelo homem e as funções que ele desempenha: tanto mais vasta tem de se tornar a necessária esfera da automatização de ações, hábitos e processos humanos. O processo de automatização e mecanização da cotidianidade da vida humana é um processo histórico; portanto, é historicamente deslocável a fronteira que separa de um lado a esfera da automatização potencial e necessária, e de outro lado a esfera que no próprio interesse do homem não pode ser automatizada (KOSIK, 2002, p. 88).

A cultura perpassa toda a vida do homem e para que haja mudanças pelas invenções individuais é necessário um certo grau de aceitação dos demais. Ou seja, a aceitação dessas invenções é condicionada pelas necessidades e motivações humanas. Quando isso ocorre, a fusão de elementos de várias culturas faz surgir uma nova cultura. Darcy Ribeiro (1995) estudou o processo de aculturação³³, que chamou de transfiguração étnica.

³³ O povo brasileiro se forma por inúmeras diferenças ocasionadas por “adaptações regionais ou funcionais, ou de miscigenação e aculturação” (RIBEIRO, 1995, p. 21), podendo-se mesmo

Falar sobre as maneiras de agir e pensar envolve principalmente uma realidade fora dos indivíduos que não pode deixar de ser mencionada. Pois se essas tradições continuam a existir após cada geração é porque de alguma forma elas já estão internalizadas em cada um e continuarão existindo mesmo após sua morte. Esses comportamentos mudam de localidades e classes sociais. E nessa relação o uso e a interpretação feita por cada sujeito é muito pessoal e particular, senão estariam fadados a serem exatamente iguais aos seus antepassados, sem livre arbítrio para decidir e readequar e ressignificar situações ligadas a essas tradições. Essa constituição se dá não no formato de uma simples soma das partes, mas um ir e vir de relações e interferências. Nessa formação as partes não possuem uma existência autônoma.

É que certamente não se pode compreender a estrutura da casa inteira pela contemplação isolada de cada uma das pedras que a compõem. Tampouco se pode compreendê-la pensando na casa como uma unidade somatória, uma acumulação de pedras; talvez isso não seja totalmente inútil para a compreensão da casa inteira, mas por certo não nos leva muito longe fazer uma análise estatística das características de cada pedra e depois calcular a média (ELIAS, 1994, p. 9).

Cada grupo de pessoas constrói representações que são compartilhadas, pela maioria dos participantes desse grupo, no entanto, não se pode personificá-lo, afirmando que todos os componentes do grupo seguem o mesmo direcionamento sem distinção. É importante compreender se os fatos e comportamentos que ocorrem dentro desse grupo se manifestam apenas no grupo ou apenas nos indivíduos que o compõe. Se esses indivíduos estivessem

distingui-los “[...] como sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros, etc.” (RIBEIRO, 1995, p. 21). No entanto, para o referido autor existe uma unidade étnica, porém não uma uniformidade, vista que o povo brasileiro é constituído por três matrizes principais, a dos portugueses, a indígena e a africana e sobre eles atuaram três forças diversificadoras: a ecológica, por meio de diferenças regionais, a econômica pelas formas de diferenciação de produção e a da inserção de novos contingentes humanos como em especial, “europeus, árabes e japoneses”. Mesmo com todas essas questões formou-se uma “entidade nacional distinta [...]” uma etnia nacional, um povo-nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino” (RIBEIRO, 1995, p. 22). Em outro momento histórico Azevedo (1971, p. 25) afirma que a formação do povo brasileiro “[...] depende menos do clima e das raças que entraram na composição do povo brasileiro, do que das condições sociais e históricas [...]” e Cunha (1984) afirma que não existia um tipo antropológico no Brasil, uma unidade de raça, o que na época para tal autor seria um problema na constituição do povo brasileiro, pois “mestiços nunca alcançam a civilização”.

isolados se manifestariam da mesma forma, ou ainda tem uma origem coletiva? Outros autores também refletem a respeito desse direcionamento, como Lahire e Elias (1994). Para esse último, as realidades coletivas são nomeadas de *habitus* nacional a partir do momento em que estão mais amplas e duradouras. Mas sem execrar essa afirmação “[...] o social reside também nos detalhes. O fato social é o que pode ser vivido por milhares de indivíduos, segundo modalidades relativamente singulares” (LAHIRE, 2006, p. 603), novamente percebe-se que não é o indivíduo mero produto passivo da sociedade, embora advindo dela, mas apresenta livre arbítrio para se estabelecer e se constituir.

Em uma sociedade globalizada, meritocrática, competitiva, capitalista e em constante transformação (o ofício), os trabalhos ou empregos não são mais para toda a vida, os currículos escolares apresentam interesses e conteúdos diferenciados daqueles de anos atrás. Os arranjos familiares mudaram, as desigualdades sociais estão mais acirradas, a violência está presente de forma constante. Os valores sociais e a autonomia e concepções de vida dos seres humanos já não são mais os mesmos de outrora, e com isso a finalidade da escola também não é mais a mesma. Nesse direcionamento a cultura do indivíduo é avassalada por esses inúmeros condicionantes. E a educação, de uma forma geral, poderá auxiliar na construção de uma cultura mais justa e humana. É importante “[...] identificar laicidad educativa com unafinalidad social y politica, lo que implica que la cultura escolar no se puede definir al margendel contexto democrático que la legitima” (ENGUITA; SOUTO; RAVENA, 2007, p. 82). À escola cabe ser coerente com esses aspectos. Isso se realiza na medida em que proporciona a seus professores qualidade de trabalho, respeito e valorização profissional.

O que se tem atualmente é um efeito devastador no cotidiano escolar e principalmente nas salas de aula. Diante dessa sociedade, o professor pedagogo precisa trabalhar mais horas, muitas vezes em diferentes escolas, de forma a se sustentar. O que se observa no polo empírico é que dezesseis dos profissionais entrevistados precisam trabalhar ao menos em dois turnos de trabalho, o que equivale a oito horas diárias e quarenta semanais, e três deles em três turnos, o que equivale a doze horas diárias e sessenta semanais. Outro dado empírico importante a esse respeito, é que alguns desses profissionais da educação

podem levar mais de duas horas para chegar até o local em que trabalham, e isso se deve também ao meio de transporte utilizado para se chegar à escola. Seis dos professores pedagogos vão de barco e as distâncias e condições de maré, nem sempre são favoráveis, além de serem perigosas. Como esses profissionais podem buscar especializações na sua profissão? Qual é o tempo efetivo que lhes sobra para, dentre outras questões, dividir em atividades de estudo, lazer e no caso dos que trabalham nos três turnos, para correções e planejamentos, por exemplo? Na realidade vivenciada por esses profissionais uma série de dimensões ainda se fazem presentes e podem modificar a construção de uma cultura docente sejam elas: expectativas pessoais, de colegas, de alunos e da sociedade em geral. Isso está imbricado por interesses e comportamento diversos e muitas vezes opostos que podem vir de encontro ou contra as ideias do professor pedagogo, muitas delas, inclusive atribuídas pela mídia. O professor pedagogo estaria ultrapassado? Cansado? Desatualizado? Como é seu relacionamento com o mundo tão destituído de sentido e valores?

Constatar e pensar a conjuntura atual como deserto e desertificação é também pensar a produção de um tipo de “sujeito humano” que somente monologa num universo mudo e destituído de sentido, vivendo num “solilóquio” que passa a se desenvolver, a partir da infância, atingindo a idade adulta e aí permanecendo de forma brutal, isolando as mentes e os corações nos seus “mundos” vividos, que cada vez se tornam mais “carentes”, e, conseqüentemente, cada vez mais insatisfeitos, com um maior número de necessidade “produzidas” (FERREIRA, 2004, p. 1238).

Esse profissional, solitário nas suas decisões e atribuições do cotidiano, entre um turno e outro de trabalho, atende suas necessidades físicas e biológicas. Mas a convivência possível, a troca de conhecimentos com o outro que vive a mesma realidade, tão próxima, acaba por tornar-se tão distante, até um ponto em que o outro se torna um rival, que precisa – em algumas ocasiões, em sua crença – ser exterminado.

Como mudar essa realidade? Refletindo o real significado da educação na vida de alunos? Envolvendo pais e comunidade educativa por meio da participação em instâncias colegiadas de gestão com o intuito de uma educação crítica, reflexiva, democrática e autônoma? Mas como realizar esse projeto diante das dificuldades apresentadas acima? Além do mais, a preocupação de muitos

pais é sobreviver e fazer seus filhos sobreviverem, assim como os professores. Quantos podem efetivamente estudar e refletir sobre o que estudou? Comprar livros? Viajar? Pesquisar? É interesse social que isso ocorra?

Como modificar essas questões? Como propiciar a construção de uma cultura profissional docente que valorize o professor pedagogo? Enguita, Souto e Rávena, (2007, p. 100) refletem a esse respeito.

Y éstetiene que ver reforzadasuautoridad. Y ello por víadelreconocimiento de suprofesionalidad, para locual es imprescindible que se muestre como una persona que genera un saber social útil. En este sentido es fundamental reforzar y mejorarlastareas de formación del professorado, tanto la inicial como la permanente.

Isso é importante, pois auxilia na valorização profissional docente. Devido a muitos aspectos sociais, alguns deles discutidos aqui, os professores pedagogos têm sido desvalorizados e desprofissionalizados, em uma sociedade que questiona sua legitimidade e real importância, uma sociedade do conhecimento voltado para a tecnologia, para o mercado de trabalho e a competição. Embora muitos dos entrevistados tenham escolhido ser pedagogo por escolha própria, cerca de doze dos entrevistados, outros ainda escolheram por imposição, ou por falta de opção, ou ainda como mencionado nas pesquisas, por aptidão. Por ser uma profissão partilhada socialmente, apresenta uma dimensão conflituosa, que por sua vez, participa de uma sociedade igualmente complexa que é composta de grupos sociais, culturais e econômicos distintos. A cultura profissional docente acaba por vezes se tornando um jogo de influências, daí também a importância de um profissional qualificado de forma a compreender e superar essas questões, que se dão, principalmente no âmbito institucional.

1.5 DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Ao se refletir a respeito da cultura do professor pedagogo e da escola é importante ter claro que “A Cultura de uma corporação [...] abrange aqueles aspectos dessa corporação que encarnam um modo característico de ver o

mundo, mas não necessariamente um modo de ver singular” (EAGLETON, 2011, p. 59). Além de essa ser uma postura altamente exclusiva, pois tenderia a abranger todo o comportamento e as tarefas de um professor, ela exclui as demais classes, como padeiros, ou médicos, por exemplo. A cultura se torna superespecializada e reflete a fragmentação e a efemeridade da vida moderna. Com isso existem características que aproximam ou afastam os comportamentos dos que formam a escola, que, nessa via de raciocínio, é dotada de uma cultura própria.

Além disso, estabelece-se um tipo ideal, dentro de uma determinada classe, ou profissão, por exemplo. Existe, de acordo com a concepção de cada pessoa, um tipo adequado de família e de escola. Portanto, compor um determinado grupo exige-se que se tenha um perfil pré-estabelecido por esse mesmo grupo. Bauman (2012) classifica essa questão como a cultura dentro de um conceito hierárquico. Outra classificação utilizada pelo autor é a cultura como conceito diferencial: nela as pessoas se distinguem por fazer parte deste ou daquele grupo, isso demonstra a incompletude básica do ser humano, enquanto capacidade biológica, e a necessidade de modelos culturais de forma a completá-lo. A cultura enquanto diferencial trata de uma questão que remonta ao século XVIII, sendo essa um bem universal e um produto construído na dicotomia humano e natural. Outra classificação tratada por esse autor trata da cultura enquanto um conceito genérico, demonstrando o que une a espécie humana e a diferencia de tudo.

A identidade de uma sociedade tem raízes, em última instância, numa rede mais ou menos invariante de relações sociais; a natureza “societal” da sociedade consiste acima de tudo numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana. As relações sociais são elas próprias o “núcleo duro” da interação concreta (tal como a estrutura social é o núcleo duro da organização social – da forma como as coisas são feitas na comunidade ao longo do tempo). Elas são o esqueleto permanente, duradouro, pouco sujeito a mudanças, da prática societal. São padrões, o fulcro de estabilidade num casulo de eventos flutuantes (BAUMAN, 2012, p. 215-116).

Luta-se em busca de uma distinção ao mesmo tempo em que se busca uma aceitação e proximidade de cultura, além de valores compartilhados. Nesse ínterim, se constrói uma identidade e uma cultura em busca da autoestima. Na

construção dessa cultura existem vários condicionantes que compõe a escola, são pessoas com suas culturas e histórias que interferem nessa construção, algumas em maior ou menor escala, como famílias, alunos, outros professores, funcionários, gestores e a comunidade onde a escola está inserida. Além disso, as formas de comunicação também constituem a cultura escolar, em parceria com a organização do sistema, elemento tratado acima, bem como as práticas pedagógicas que são provenientes dos aspectos ligados à formação, ao material didático utilizado, que serão tratados mais adiante.

Nas formas de comunicação, pode ser citada ainda a condução dos processos da escola em órgãos coletivos de decisão, como Conselho Escolar e Associação de Professores, por exemplo. Esses órgãos conduzem as formas de gestão e as tomadas de decisões no interior da unidade educativa. Esta organização reforça mecanismos internos de dominação e adaptação e as relações de poder atreladas a isso, com episódios de conflitos e relações de poder, muitas vezes banhadas em violência e discriminação. Cabe ressaltar, no entanto, que a escola sozinha, não é a única responsável por isso, mesmo reorganizando e interpretando à sua maneira essas questões, ela está atrelada ao estado com seu arcabouço legal e às mantenedoras. É a dinâmica da instituição que reelabora a cultura escolar, segundo práticas, valores, ritos, ideias, procedimentos e normas próprias, que constrói um cotidiano muito próprio em cada escola. São normas construídas no decorrer de sua história e nas relações estabelecidas.

A educação é reprodutora em alguns aspectos e produtora em outros. Reprodutora, pois é diretamente dependente de uma série de fatores da cultura geral e produtora, pois pelas relações sociais que estabelece chancela comportamentos e tradições. Nesse tipo de organização os sujeitos têm o seu papel pré-estabelecido, bem como o saber e a ação a serem desenvolvidos. A identidade e com isso a cultura profissional docente é dada a partir do lugar em que ocupam na organização e o saber que esta possui daquele. Esse comportamento traz embutidas relações de poder e conflitos a que esses sujeitos são submetidos. Seu trabalho é submetido à visão de um especialista. Em algumas redes de ensino os professores não podem passar nenhum tipo de atividade para os alunos, sem que antes essa atividade seja liberada por um

pedagogo, ou ainda pela coordenação ou direção. Com isso se desenvolve um sentimento de incompetência, gerando inclusive situações de intimidação e de subordinação. Por outro lado gera uma sobrecarga no trabalho por parte de pedagogos. Isso aparece amplamente nas entrevistas realizadas. Ao serem questionados a respeito das maiores dificuldades enfrentadas no que tange a profissão, os professores pedagogos responderam (gráfico 9) que é justamente a falta de tempo, devido às inúmeras funções que esses acabam assumindo no decorrer de sua profissão.



Gráfico 9 - Dificuldades encontradas na profissão
Fonte: A própria autora

Em seguida aparecem situações como descaso de pais e colegas de profissão, a falta de estrutura nas escolas e de apoio das equipes diretivas. São essas as questões atreladas às coordenadas político-administrativas que regulam as condições de trabalho e o sistema educacional em geral, que por sua vez estão também conectadas a aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos da sociedade. Embora os professores pedagogos lutem por melhores condições de trabalho, existe a necessidade da sobrevivência e por isso se submetem a essas condições.

Os profissionais da educação, professores que também sempre, organizadamente, lutaram por melhores condições de trabalho nas escolas e nas universidades, sujeitam-se a trabalhar exaustivamente, sem as condições necessárias à qualidade do ensino e da administração, com salários aviltantes (FERREIRA, 2004, p. 1230).

Essas configurações históricas ocorrem independentemente do nível e modalidade de ensino a que estão ligadas, bem como da valorização profissional e da autonomia. No interior das sociedades alguns professores são mais valorizados que outros. Por exemplo, no caso brasileiro, os professores que trabalham com alunos mais velhos são mais valorizados que aqueles que trabalham com os mais novos, ou ainda os que estão lotados em uma secretaria de educação são mais valorizados do que os lotados nas escolas. No entanto, o que passa despercebido é que são os mesmos profissionais, com a mesma carreira e em muitos casos com os mesmos salários, salvo as diferenças de níveis de ensino ou ainda quando se tem uma função gratificada. Alguns desses profissionais assumem a ideologia do governo do estado, como se estivessem contra as lutas dos trabalhadores das escolas. Ou ainda se sujeitam aos mandos e desmandos sem questionamentos, em função de cargos e muitas vezes até de status que querem manter. O processo de compra e venda de força de trabalho³⁴ é o mesmo, bem como as relações de subordinação, exploração, alienação³⁵ e a impossibilidade de resolver diversas situações pertencentes a uma condição política. Esse tipo de postura denota um forte apelo a uma posição social aliada à hierarquia e ao status.

³⁴ “O proletariado é o conjunto daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Isso inclui não só a classe operária industrial, como uma série de camadas que tradicionalmente eram de origem pequeno-burguesa (ou classe média), mas que conheceram ou estão conhecendo no período histórico contemporâneo um processo de proletarização ou de semiproletarização” (LÖWY, 2010, p.117). A partir dessas afirmações pode se dizer, sem sombra de dúvida, se é que por ventura ela possa existir, que o professor pedagogo na atual conjuntura pode ser considerado um proletário.

³⁵ É interessante ressaltar que o conceito de alienação é anterior ao século XVII que era empregado nas questões ligadas a terra e a alienação desta. (MÉSZÁROS, 1981). “A alienação se caracteriza, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria): pela conversão dos seres humanos em “coisas”, de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras, a reificação das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” (*vereinzelt Einzelnen*), que visam aos seus objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo/ uma virtude em seu culto da privacidade” (MÉSZÁROS, 1981, p. 36-37).

Nas entrevistas realizadas e ao serem questionados a respeito de como são vistos pelos diferentes segmentos da sociedade, o professor pedagogo acredita que é visto pelos alunos como aquele profissional que cobra e que é considerado chato por eles. Com relação aos pais, tal professor acredita que é visto como o responsável pela educação dos filhos, como aquele que orienta e auxilia nas questões escolares. Esse profissional ainda acredita que a comunidade o vê como aquele que atende à demanda escolar referente aos alunos e por vezes como sendo aquele quem manda na escola. Segundo seus colegas, o veem também como o que manda na escola e por vezes ainda como chato, e se sente desvalorizado em alguns momentos, principalmente com relação ao seu mantenedor, o estado. É um profissional tratado pelo Estado como uma mercadoria e, como tal, sujeito à substituição. Nessa concepção, embutida no pensamento de muitos dos políticos brasileiros e paranaenses, o ser humano é tido como essa mercadoria, considerado inclusive como algo a ser descartado. Para o professor pedagogo o estado o vê como apenas mais um profissional dentre outros, um cumpridor de multitarefas, que deve aceitar seus mandos e desmandos, sem questionar, além de resolver todas as situações que aparecem na escola.

De acordo com Evangelista e Triches (2012) o professor, depois do conjunto de reformas do Estado na década de 1990 que se organizou em face das diretrizes de organismos multilaterais para a definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, configura-se como um super professor, um multifuncional, flexível, polivalente, tolerante, de forma a corroborar para a desintelectualização do professor. Essa função multitarefas se dá em diversas frentes: a educacional e a de gestão envolvendo as questões de equipe, processos de ensino-aprendizagem, propostas curriculares, o trabalho com o aluno e as demandas provenientes dele, além de atividades de planejamento, implantação, avaliação, coordenação e acompanhamento de projetos educativos (BRASIL, 2006). O que ocorre é uma ampliação da função do professor pedagogo e conseqüentemente sua responsabilização por inúmeras atividades e pelo sucesso ou fracasso da escola, do ensino e dos estudantes. É uma política que visa a reconversão docente (EVANGELISTA e TRICHES, 2012) como estratégia de produção do consenso na reestruturação produtiva e onde a educação é

diretamente responsabilizada pelas mazelas sociais. Essas relações estão ligadas também a uma série de fatores burocráticos da sociedade e do governo, onde [...] a escola não se encontra arbitrariamente desvinculada, e sim integrada a uma política educacional que lhe fornece direções (FERREIRA, 2000, p. 296).

Dentre muitas dessas políticas pode-se citar ao menos a de formação de professores. Para atender essa sociedade capitalista apoiada na ideologia neoliberal, as políticas de formação de professores são revistas, o que se reflete diretamente nas práticas de sala de aula. Embora essas práticas sejam uma decisão individual, o professor pedagogo, não pode defini-las completamente, as normas que as regem são organizacionais e com isso as atividades desenvolvidas no interior da escola são direcionadas por políticas e decisões que vem de fora dela, mesmo que por vezes este acredite que tem autonomia no desenvolvimento de seu trabalho. A gestão da educação e os pedagogos colocam em prática essas “[...] diretrizes emanadas pelas políticas que, ao fornecerem um norte, estabelecem parâmetros de ação e, de forma dominante determinam o tipo de mulher e de homem que devem ser formados³⁶” (FERREIRA, 2000, p. 296).

Contrariamente a esse aspecto, talvez pela não observância, nas entrevistas a autonomia aparece como segundo item mais mencionado no que diz respeito à realidade de trabalho desse profissional. Por outro lado, num primeiro momento o professor pedagogo ainda destaca seu trabalho como sendo fragmentado e/ou parcelado. Essas questões são seguidas pela subordinação, o que torna contraditória a afirmação da autonomia, pois em seguida ela é afirmada pela dependência e mecanização. Diante disso, observando a realidade das escolas questiona-se até que ponto o professor pedagogo realmente tem autonomia no seu trabalho nas escolas. Visto que em diversos momentos é levantada por eles mesmos a questão do profissional multitarefas, sem tempo para nada, ou ainda que trabalha em um local sem condições físicas ou materiais de funcionamento, para onde o estado envia projetos, muitos em cima da hora ou ainda que não têm qualquer ligação com a realidade escolar e o conteúdo das disciplinas.

³⁶ “[...] a gestão da educação não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar” (FERREIRA, 2000, p. 296).

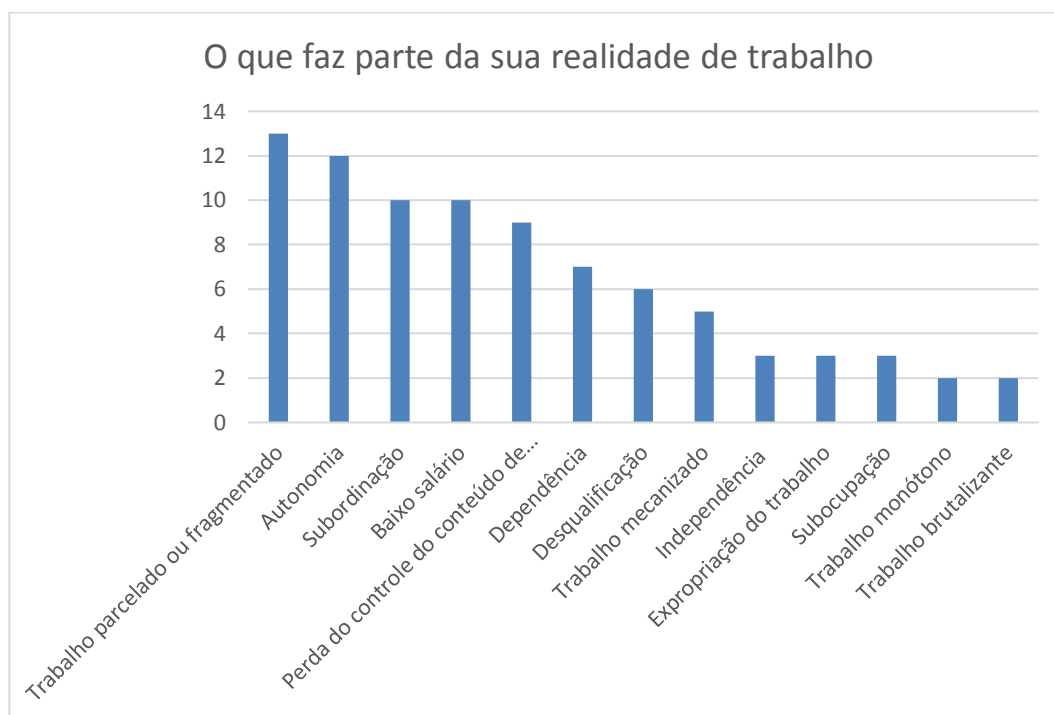


Gráfico 10 - A realidade de trabalho
 Fonte: A própria autora

Diante do quadro atual as palavras de Ferreira (2008, p. 100) devem ser refletidas.

Vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas vê, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas.

Na observância de tarefas fragmentadas, subordinadas, com poucas ou quase sem condições adequadas, com uma fraca formação continuada, fatores que não promovem o efetivo debate (gráfico 10), o professor pedagogo é explorado por meio de um trabalho desgastante e pouco reconhecido. O que se observou nesse cotidiano foi que esse profissional é engolido por situações de exclusão, privação, falta de ética, desrespeito, individualismo, entre outras. Na correria do dia a dia ele se vê cansado, desgastado e comprometido com multitarefas, o que ocasiona a falta completa de tempo para pensar e ou desenvolver-se enquanto ser humano no contato com o trabalho. Como podem se organizar e se compreender enquanto classe na luta pelos mesmos direitos?

Nas situações enfrentadas por esse profissional, cabe definir seu papel diante das múltiplas determinações provenientes dos contextos em que está inserido. São duas as possibilidades, aceitar e seguir requisitos do sistema ou refletir e intervir nos contextos com a intenção de modificar a prática que cimentava/eterniza a divisão entre dominantes e dominados. Com isso, sua atividade poderá não ser mais de subordinação, dependência ou ainda perda de controle.

Nessa perspectiva “A cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das operações de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza material, e da luta a que se vê obrigado para manter-se em vida” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 122). É nessa relação do homem com a natureza e a luta pela sobrevivência que se dá a construção da cultura. Com base nessa relação e no desenvolvimento humano, surge a reflexão que possibilita ao homem inovar. Esses atos acumulam-se na consciência comunitária e são transmitidos de geração em geração de forma consciente ou não, o que pode de alguma forma trazer um pouco de esperança a esse cotidiano tão difícil, onde se constitui uma parte da cultura docente, a própria escola.

A Cultura Vinculada ao Estado

No contexto das políticas educacionais a escola é situada enquanto um espaço de cultura, de cunho participativo, democrático e inclusivo, situação muitas vezes contraditória em sua organização cotidiana, diante das dificuldades e condições em que estão inseridas. Desta forma, a cultura está inserida no contexto do Estado.

No conceito gramsciano, o Estado ampliado é concebido como um complexo ideológico e político, que procura adequar as massas às necessidades estipuladas pelo mercado, junto às relações de produção. Nessas relações, as sociedades aparecem como instâncias que agem entre si, no entanto, as ações desenvolvidas em seu interior aparecem basicamente imbuídas de uma ideologia do conformismo e do direito de todos como iguais. Com essa roupagem, a sociedade civil e a sociedade política se articulam e constituem o Estado. Mas quando essas instâncias são vistas como separadas e sem ligação, há uma

ocultação da dominação burguesa. Com isso abre-se a possibilidade de haver alternância no poder de grupos cujos interesses são complementares, absorvendo a sociedade e transparecendo construir uma unidade econômica, cultural e social. Com isso, o Estado se transforma no que Gramsci (1968a, p. 147) designa de “Estado educador”, com a criação de uma nova forma de civilização que propicia a conformação do indivíduo por meio da formação do consenso. Diante disso, a

Missão educativa e formativa do Estado, [...] é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (Ibidem, p. 91)

A sociedade política precisa realizar a manutenção da ordem e isso só é possível por meio da coerção com a finalidade de dominar as classes subordinadas. Essa dominação é realizada pelas forças militares, pelo poder judiciário, pela administração burocrática dos funcionários públicos e da política, é uma dominação que atinge diversas instâncias do governo, os poderes executivo, legislativo e judiciário. A forma coercitiva alia-se ao consenso passivo das classes subalternas, em busca da consolidação do domínio e da manutenção da ordem social vigente pelos grupos dominantes. E isso é formado principalmente pelos meios de comunicação.

Já a sociedade civil, nesse modelo, se constitui em organismos privados, e as classes opostas lutam para exercer e disseminar a hegemonia e o domínio da ideologia sobre a sociedade. Nela se encontram a escola, professores, sindicalistas, jornalistas e a igreja (GRAMSCI, 2004), que interpretam normas conforme as concepções construídas pelas relações sociais, culturais e históricas vivenciadas. Por isso não importa apenas a cultura que é distribuída, mas como é distribuída e recebida.

No contexto capitalista, a escola é tida com uma direção teórica em que o desempenho e a performance aparecem diretamente como uma cultura intransponível que interfere na prática docente e na construção da cultura profissional docente. Isso é observável em planos educacionais, avaliações externas, e os resultados das avaliações estão muitas vezes ligados a benefícios

salariais para os professores. Os marcos dessa nova cultura foram a constituição do Sistema Nacional de Avaliação, o Saeb, o Provão, o Enem, a LDB (9394/96) e o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), mas que toma corpo em 2003 quando o Brasil inicia a participação no Programa de Avaliação Institucional de Alunos (PISA) com orientações do Banco Mundial e que se avoluma até o presente momento. É a cultura da performatividade.

A performatividade é a forma por excelência de governabilidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos (BALL, 2014, p. 66).

Esse tipo de avaliação, mecanismo de uma gestão neoliberal, ao longo dos anos, vem cada vez mais sendo adotada no país, nos estados e nos municípios, ficando o professor à margem do controle estabelecido. A organização é pautada em uma matriz curricular, que pode não corresponder à realidade escolar, contando com um preparo dos alunos para responder a questões. Isso sem considerara sua aplicação, sobre a qual ouvem-se relatos de auxílio nas respostas dadas pelos alunos. Esse comportamento de escolas, municípios e estados se dá principalmente em função de uma competição com a nota e os recursos do IDEB. A partir desses resultados as decisões e reflexões a respeito da coleta de dados se pautam em modelos organizados de cima para baixo, hierarquicamente decididos. Neles não se favorece a participação democrática e o professor é mais uma vez visto apenas como uma das peças do processo educacional e não como uma das bases dessa relação.

Nesse tipo de gestão, o professor pedagogo desenvolve suas funções a partir do momento em que assimila valores como “ser melhor do que era”, melhor que os demais, trabalhando cada vez mais e melhor”, e se começa a querer o que o sistema diz ser esse melhor. O ser humano é medido como uma máquina que se autogerencia com bases em parâmetros fixados igualmente a todas as pessoas. São mensurações que não levam em conta o desenvolvimento moral e social, mas que, conforme destaca Ball (2014), trazem uma insegurança

ontológica, ou seja, trazem uma perda do significado do que se faz, para que se faz e sua importância. Toda uma organização pedagógica se estabelece sobre uma impressão que se quer passar, como um espetáculo para a sociedade. Nesse espetáculo as relações sociais são invertidas e transformadas em estruturas mensuráveis e mercantilizáveis direcionadas ao interesse do capital.

A cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação. O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; o mercado é o grande *a priori* metafísico. (NOSELLA, 2010, p. 547).

Aqui os valores coletivos são substituídos por valores do mercado e a competição fica mais acirrada. Uma das consequências desse modelo é a desestruturação e desmobilização por parte da classe docente que, desconfiada dos demais colegas de trabalho, se encontra numa situação em que sua performance precisa aparecer mais que o do outro. É uma conduta pautada no individualismo acirrado que toma conta da sociedade, invadindo o ambiente educacional.

Essa organização fornece ao governo novas formas de moldar a sociedade, a economia, os indivíduos e, por sua vez, suas formas de pensar e se relacionar com os demais, com a sociedade e a natureza. E isso também é garantido por meio de leis, decretos, portarias, que, muitas vezes, cerceiam o trabalho do professor e dos integrantes da escola de uma forma geral. Ainda há um abismo entre a cultura que a escola desenvolve e a cultura da sociedade³⁷. Por vezes, uma ou outra aparece como Alta Cultura ou cultura, dependendo da localização da escola, do tipo de mantenedora, privada ou pública, da comunidade que está inserida, dos interesses corporativos, da indústria cultural que está submetida, entre outros fatores.

O que faz a diferença entre essas diversas ordens legítimas é sua força social ou sua potência social relativa, isto é, sua capacidade de se impor ao número maior ou menor de indivíduos. Desse ponto de vista, as

³⁷ “A cultura aparece sempre como uma terra de encontro com outros homens, para uma classe dobrada sobre a matéria, segregada como se fora uma outra humanidade” (BOSI, 2007, p. 18).

ordens culturais, em seu conjunto, dispõem de meios de difusão e de imposição extraordinariamente desiguais. E é por essa razão que os debates culturais públicos mais recorrentes confrontam e põe em cena as ordens culturais materialmente – econômica e institucionalmente – mais poderosas, em particular aquelas que podem ser sintetizadas na oposição entre ‘grande cultura’ e ‘indústria cultural’, ou entre ‘alta cultura’ e ‘cultura popular’ (LAHIRE, 2006, p 56).

A escola e cultura profissional docente estão atreladas a questões e interesses sociais, políticos e econômicos, mas é preciso refletir que a escola e a educação não são empreendimentos, são direitos conquistados ao longo dos anos, depois de muita luta. Novamente rever essa questão e refletir a respeito dela, fazendo frente às decisões tomadas de cima para baixo é essencial, não só para o professor pedagogo, mas para a sociedade como um todo. Em *Introdução à Crítica à filosofia ao direito de Hegel*, Marx (1843) já mencionava a responsabilidade do ser humano pelo que ele é, pois este é um ser supremo por si mesmo. O autor menciona isso ao refletir a respeito da religião e seu papel na vida humana. É importante para ele uma revolução socialista de forma a transformar as condições das massas. No contexto do professorado brasileiro está a superação do que Gramsci nomeia como senso comum, isto se dá pela emancipação humana que compõe a emancipação política, mas não se faz unicamente por meio desta. Para que essa emancipação ocorra é necessária uma classe que lute não só pelos seus direitos, mas pelos direitos de toda uma sociedade.

A Cultura Escolar

A escola é uma instância inserida na sociedade civil que participa da organização de uma sociedade capitalista, individualista, meritocrática e discricionária. Em sua grande maioria, reflete as relações econômicas e sociais na transmissão de um saber sistematizado, por vezes adequado à realidade dominante, com vistas à formação de mão de obra especializada para o mercado e não para o conhecimento produzido historicamente, vinculado à prática política, à formação e à luta cultural, com o objetivo de esclarecer de que forma as relações de poder são construídas. Para melhor entender do que se trata, nada melhor do que valer-se dos dizeres de Nunes:

[...] as instâncias que deveriam ser providas através de relações indissociadas da construção de formas sociais mais plenamente democráticas, – tais como devem ser concebidos e tratados os meios e os conteúdos que substancializam as estruturas culturais e os organismos educativos –, têm se constituído, em grande medida, em esferas alheadas e apartadas dos centros nevrálgicos do poder e dotados de função decisória, característicos das sociedades dadas (2014, p.40).

Dessa forma, a partir de uma educação organizada pela performatividade, há a disseminação de espaços e comportamentos individualizados e individualizantes, que não estão conectados às decisões tomadas. Em muitos casos, professores pedagogos e direção só ficam sabendo de políticas e leis depois de serem implementadas e quando chegam às escolas para serem viabilizadas.

A relação público-privado, nesse sentido, também acaba por estar sob uma relação hierárquica onde as decisões são tomadas de cima para baixo, os convênios e parcerias são estabelecidos, assinados e somente no momento de viabilização é que as escolas são comunicadas. Essas parcerias são por vezes consideradas

[...] “boas práticas” as condições (estratégicas e discursivas) para um sistema educacional “pós-bem-estar” em que o Estado contrata e monitora, mas não presta serviços de educação – metaheterarquia – criando assim, novas oportunidades de “lucro” para o setor privado, empreendedores sociais ou organizações voluntárias [...] transformando a educação em mercadoria e em formas contratáveis [...] aqui os interesses do mercado e do Estado são conjugados (BALL, 2014, p. 73).

Há uma desestatização do Estado e os problemas enfrentados pela escola, nestes modelos, como a falta de aprendizagem, a evasão e a repetência direcionam o professor para o centro da ação, destacando-o como o principal culpado diante do fracasso desse sistema. Nesse modelo, o professor pedagogo é apenas executor, sem a possibilidade de refletir a respeito de um modelo pronto e acabado em que está imerso, em uma sociedade cujas

[...] transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais no modo globalizado são mais profundas que a maior parte das mudanças características de todos os períodos históricos até

então vividos, “decidindo”, influenciando e afetando “pedagogicamente” todos os humanos (FERREIRA, 2004, p. 1228).

Uma sociedade com conceitos e valores que mudam rapidamente e as pessoas, cada vez mais, estão expostas a sentimento de insegurança, angústia, incapacidade e impotência. São novos arranjos sociais, políticos e econômicos favorecidos pela indústria cultural que trazem novas formas de organização e de desenvolvimento de cultura e de trabalho. Neles as pessoas pensam e agem de forma acelerada e violenta, desrespeitando as formas humanas de convivência e trabalho (FERREIRA, 2003).

Nesse contexto, a realização da educação precisa ser “[...] repensada e ressignificada ante a cultura globalizada³⁸ [...] à luz dos compromissos com a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a construção humana do mundo” (FERREIRA, 2004, p. 1232). Com isso a formação continuada precisa ser reorganizada em função das transformações econômicas, culturais, políticas e sociais para um novo “indivíduo”, um novo “cidadão do mundo” (FERREIRA, 2003), para uma nova cidadania que desemboque em uma autoconsciência. Para a compreensão da cultura profissional docente torna-se necessário conhecer a cultura global e os caminhos que a constituem.

Tem-se um profissional dividido entre duas concepções de mundo distintas e contraditórias: a cultura da meritocracia, da qualidade total e da barganha, por exemplo, que é fruto da ordem econômica capitalista, além de ser dependente das organizações multilaterais, e a cultura voltada para a emancipação humana. Escolher entre ambas não é tarefa simples, pois é uma realidade que envolve questões sociais, econômicas e culturais que escapam às competências da profissão. Nessa sociedade global as possibilidades da consciência dessa

³⁸ “A expressão “cultura globalizada” aqui utilizada, significa o rico, complexo e imenso conjunto de culturas que se entrecruzam no planeta impondo suas peculiaridades e diferenças e exigindo respeito aos seus *modus vivendi*, formatos e desenvolvimentos. São inúmeras e incontáveis culturas que, concomitantemente, se desenvolvem, se expõem e defendem seus princípios, valores e costumes intercambiando diferenças e antagonismos. Esta expressão é, aqui, utilizada com a intencionalidade de chamar a atenção para a complexa “teia de relações” que se estabeleceu e se estabelece, a todo momento, numa rede de informações e interrelações que “bombardeiam” mentes e corações com novos/velhos valores, ideias, costumes, descobertas, invenções, nomenclaturas diferenciadas, contraditórias e díspares povoando conjuntamente todos os espaços” (FERREIRA, 2003, p. 14).

escolha são limitadas³⁹, visto que a formação continuada, por vezes, é tratada de forma aligeirada e desvalorizada no âmbito das relações sociais, situação confirmada nas entrevistas realizadas.

Ao optar por uma educação humanista, concebendo a educação enquanto um acontecimento ético e que possibilite o enfrentamento visceral (FERREIRA, 2003) na relação com o outro na constituição de um mundo mais humano, cabe ao educador, visto que é um intelectual⁴⁰,

[...] a consciência de suas tarefas com o intuito de esclarecer como se dão os problemas sociais e as relações que são estabelecidas a partir de determinadas posições que são essenciais para a constituição de uma consciência política. Somente com a discussão dos problemas concretos, quando o professor conhece a realidade de que provém cada aluno e, ao mesmo tempo, conhece o contexto social e político no qual ambos (professor e aluno) estão inseridos é que se pode efetivamente construir uma nova hegemonia, propondo novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar. (GAGNO, 2009, p. 56)

Simultaneamente o professor pedagogo precisa trabalhar os conteúdos básicos do conhecimento, de onde se iniciará a construção de uma consciência científica e elaborada pelos estudantes e uma reflexão por parte dos professores a partir dos debates e troca de experiências na escola, pois o saber é carregado de intenções e está diretamente relacionado às concepções de uma dada classe. São intenções que direcionam o conhecimento para favorecer determinados grupos ou classes. Esse é o limite histórico importante que precisa ser compreendido pelo professor pedagogo ao participar da construção do conhecimento no âmbito escolar. Isso possibilita compreender a hegemonia interligada às classes dominantes.

O conceito de hegemonia aqui é tido como formação e manutenção de meios de dominação e de direção cultural e política da sociedade. Trata-se de convencer uma parcela da sociedade a respeito de conceitos, culturas e formas de vida.

³⁹“Poucos são os que têm condições de se posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais, continentais” (FERREIRA, 2004, p. 1240).

⁴⁰ Para DIAS, intelectual [...] é aquele que realiza o processo de reelaboração do pensamento estratégico e a resolução das questões coletivas colocados pela classe. Por isso, não pode haver cisão entre intelectual e classe nem postura hierárquica que constanja a classe que ele busca representar ou que de fato representa. (2006, p.42-43).

Para a compressão desses processos torna-se necessário abranger as relações sociais de produção desta multiplicidade, visto que o professor pedagogo está inserido em uma instituição escolar, que por sua vez está inserida num arcabouço jurídico, ideologicamente sustentado por conceitos de equidade, igualdade e multiculturalidade. Será o trabalhador da educação considerado como nova engrenagem, influenciado pela mercantilização? Como se dá a proletarização no trabalho do professor pedagogo, já que hoje parte grande de seu tempo é em função de responder a estímulos burocráticos? Ao invés disso é necessário estar consciente de que

Sua consciência social, como indivíduo e coletividade, envolve também a educação e a religião, a política e a cultura, a comunicação e a informação. Sob vários aspectos, o 'indivíduo', 'eu', 'ser', com sua identidade e dignidade, alienação e revolta, luta e emancipação, é uma síntese heurística de tudo o que é social e histórico, modo de ser e devir com a formação da sociedade mundial (FERREIRA, 2003, p. 13).

O saber e a cultura não são constituídos isoladamente. O trabalho não pode ser direcionado em função apenas da burocracia. A educação é muito maior. A construção da cultura profissional docente no interior das escolas perpassa também as situações práticas, nas quais os professores pedagogos exercem seu trabalho como, por exemplo, as condições de deterioração e falta de materiais das escolas, os baixos salários, as jornadas de trabalho, muitas vezes duplas ou triplas, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a intensificação do trabalho, com inúmeros condicionantes legais em função de fichas, relatórios, avaliações externas, que relegam para segundo plano as trocas de experiências entre professores pedagogos, o planejamento, as leituras, os estudos, a participação em associações representativas, a rotinização do trabalho, enfim a formação e o preparo de uma forma geral. Inseridos nessa realidade que o coisificam e impede o exercício reflexivo, a pergunta levantada por Marx ainda se faz presente: quem educa os educadores?

As escolas apresentam características que as aproximam e as distanciam umas das outras. No entanto, todas apresentam uma cultura própria que é constituída por elementos da sociedade, da cultura em geral, da política, da economia, das mantenedoras, do sistema educacional e do poder público que as

influenciam, além de atores do processo que estão constantemente se transformando e alterando esse ambiente, como gestores, professores, professores pedagogos, funcionários, pais e alunos. Ou seja, a escola, como uma comunidade formada de pessoas, não está ausente das correlações estabelecidas pela sociedade, mas se utiliza desses elementos para se organizar e reelaborar normas e valores que a constituem. Essa cultura é produzida pelas práticas escolares, bem como por meio da normatização do Estado, das políticas, da ideologia, etc. A escola tanto transforma a cultura e a sociedade, como é transformada por elas.

Essa instituição atualmente é considerada parte de um sistema, embora o conceito de sistema, de acordo com Bauman (2012), traga uma série de limitações, inclusive geográficas que não são mais possíveis na sociedade hodierna, pois este foi uma contingência histórica da época dos Estados-Nação. No entanto, suas observações a respeito dessa temática e como era tratada na existência dos Estados-Nação ainda podem ser mencionadas sob alguns aspectos. Para a inserção nesse suposto sistema as pessoas precisam passar por um processo de adaptação, ou ainda de acomodação. Isso em função de se tornarem ajustados e para que assimilem o sistema do qual farão parte. “Para os recém-chegados, assimilação significa transformação, enquanto para o sistema significa reafirmação de sua identidade” (BAUMAN, 2012, p. 30). Um sistema só continuará a ser um sistema, enquanto for capaz de dar continuidade a esse processo. Em determinadas instituições ainda faz sentido pertencer ou não a um sistema, pois

[...] a dimensão crucial da oposição “dentro-fora” é entre certeza e incerteza, autoconfiança e hesitação. Estar “fora” significa atrair e temer problemas – e exige esperteza, destreza, engenhosidade ou coragem, aprender regras estranhas sem as quais se passa muito bem em outros lugares, e dominá-las por meio de tentativas arriscadas e erros muitas vezes dispendiosos. A ideia do “dentro”, por outro lado, significa o não problemático, hábitos adquiridos sem dor e desfrutados quase inconscientemente, habilidades que exigem pouca reflexão – e, sendo como são, eles parecem leves e não exigem escolhas, decerto não escolhas torturantes, não há espaço para hesitação que gera ansiedade (BAUMAN, 2012, p. 33-34)

De acordo com a experiência da pesquisadora percebeu-se que esse processo de estar dentro ou fora ocorre de forma diferente em instituições

públicas e privadas. Em sua vida acadêmica isso apareceu de forma mais acentuada nas instituições privadas quando se tratava de educação básica e em instituições de nível superior quando se tratava de ensino público. No entanto, em cidades pequenas e em escolas de renome, sejam públicas ou privadas, esse processo mostrou-se intensificado, independentemente do nível de ensino ou mantenedora.

Pertencer a um conjunto de pessoas vinculadas a uma rotina demanda identificação com as práticas e teorias atreladas por esse coletivo. Nesse ínterim, “‘ter uma identidade’, pertencer a uma cultura, parece ser uma das necessidades humanas mais universais” (BAUMAN, 2012, p. 46). É um desejo de pertencer, de ser aceito, de integrar: a identidade pessoal estabelece significação ao “eu” e a identidade social implica o “nós”. E continua: “É o locus estrutural do grupo como um todo que dá a cada um de seus membros sua identidade social” (BAUMAN, 2012, p. 97).

As formas de relacionamento e de comunicação estabelecidas por esses organizam o cotidiano escolar e promovem mecanismos de dominação, de acomodação, ou ainda de adaptação, mecanismos que orientam os processos de gestão, tomada de decisões, definições de ordem pedagógica e administrativa no âmbito escolar. São processos, princípios, práticas e ideias, que expressam o fazer e o pensar, movimento que é conhecido como cultura escolar.

Esse movimento é um dos responsáveis na construção da cultura profissional docente, já que influencia diretamente o comportamento. É nesse sentido que a cultura escolar e conseqüentemente a cultura do professor pedagogo precisa ser compreendida enquanto práxis, retomando o conceito de Ferreira:

A práxis do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria; muito ao contrário: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se recria como ser humano num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano porque cada vez mais intérprete e criador de sua realidade (FERREIRA, 2008, p.56).

É uma atividade produzida historicamente que se constitui na compreensão das relações e contradições entre sujeito e objeto presentes no cotidiano. Esta

atividade ocorre por meio da indissociabilidade entre a teoria e a prática, que se complementam em uma totalidade.

Com o intuito de compreender a construção da cultura profissional docente enquanto práxis é importante analisar o lócus social onde está inserida a escola e diante disso entender sua visão e a exigência social contida no significado de ser professor pedagogo. Esse tipo de comportamento interfere diretamente na construção dessa cultura, pois é nesse contexto que se insere o professor pedagogo e seu fazer. A constituição histórica da cultura profissional docente perpassa a cultura escolar e isso permite conhecer a profissionalidade e as finalidades históricas atribuídas à profissão.

“A escola impõe lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor” (GOMEZ, 2001, p. 11). Inúmeras vezes gestores, professores pedagogos, professores, funcionários, estudantes e sociedade em geral continuam reproduzindo essas relações e rotinas em função de uma aceitação institucional ou na crença de que a escola continua cumprindo seu papel.

Há um envolvimento do ser humano na sua incompletude e na sua necessidade de se tornar aceito e fazer parte de um determinado grupo, com uma cultura que lhe seja própria. Ele se modifica em função das estruturas econômicas e sociais. Para a referida autora o adulto precisa dominar a manipulação das coisas e a assimilação das relações sociais que são imprescindíveis para a cotidianidade. E tudo isso é mediatizado pelas relações sociais embora tais fatores estejam interligados à natureza de forma a dominá-la.

É no interior do grupo a que pertence que o homem aprende elementos do cotidiano como, por exemplo, o modo de se comportar em determinadas situações, como se dirigir às pessoas. E esses comportamentos ganham valor nas interações entre os indivíduos. Para Heller (2008), seguindo os filósofos clássicos, o ser humano é ao mesmo tempo particular e genérico. Genérico ao ser considerado humano, mas particular ao ser único. E embora sendo seres sociais suas necessidades sempre partem do “eu” e de sua satisfação e interesses. Cabe ressaltar que essas necessidades não são constituídas isoladas do mundo, mas

são mediadas pelas condições de existência e relações de convívio, constituindo a “consciência de nós”.

Nesse direcionamento um único ser humano pode pertencer a diversos grupos que atendam interesses e objetivos diferentes.

[...] há finalidades, interesses e atividades importantes, ao lado de outros que não o são na mesma medida. Isso origina uma hierarquização de “nossos” grupos, distinguindo principalmente entre os grupos que representam nossos principais interesses, objetivos e atividades, os quais são assumidos igualmente por eles e os grupos que se relacionam com nossos interesses, atividades e objetivos secundários, inessenciais (HELLER, 2008, p. 91).

O ser humano e sua cultura não se constituem sozinhos, mas nos diversos papéis que o indivíduo vivencia durante sua vida. E isso muitas vezes é questão de sobrevivência em determinados grupos dos quais faz parte. Assim, “O homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele se vai fragmentando cada vez mais ‘em seus papéis’” (HELLER, 2008, p. 37). Na escola essa situação também aparece nas entrevistas, pois quatorze (14) professores pedagogos acreditam que o compromisso e a responsabilidade na educação são essenciais e, por isso mesmo, doze deles já precisaram agir contrariamente as suas regras, valores e senso de justiça, contra nove que nunca foram contra seus princípios. São papéis assumidos por esses profissionais que impulsionam os comportamentos e a necessidade do sentir-se parte de um grupo, da crença e dos valores que esse grupo apregoa como certos ou errados. Mas essa cultura não é apenas formada no interior das escolas e das relações estabelecidas, é também influenciada por outros elementos tratados a seguir.

1.6 OUTROS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO FENÔMENO EDUCATIVO

A construção da cultura profissional docente é perpassada por inúmeros condicionantes que trazem em sua essência a visão de professor pedagogo que se quer para uma sociedade capitalista. Em conformidade com essas exigências, o trabalho do professor pedagogo se torna precarizado, pois em função destes e

outros condicionantes o fazer docente é, em alguns momentos, reduzido apenas a seguir manuais, apostilas e livros didáticos com fórmulas e respostas prontas. Ao ato de ensinar não é exigida a pesquisa, a leitura, a reflexão, mas a reprodução dos modelos capitalistas existentes. É o que Ball (2014) designa como *edu-businesses* na prestação de serviços educacionais e na formação de professores líderes, que atuam em função de um programa privado, mas são remunerados pelo serviço público e defendem toda uma concepção pautada em ideias e discursos voltados ao capital. A compreensão que se tem é que a educação é um empreendimento e o aluno é um cliente.

Nesse ínterim, as diversas metodologias e teorias, utilizadas são repassadas como receitas de fácil compreensão. Questões como “qual a metodologia adequada aos alunos com os quais trabalho?”, “o que ensinar?”, “de que forma ensinarei para um determinado tipo de sociedade?” Tais indagações não são levadas em consideração, pois ao professor não cabe refletir, mas seguir normas e padrões pré-estabelecidos de redes já organizadas, com direcionamento próprio.

Ao observar o contexto de gestão, o professor pedagogo não vê necessidade e nem sentido em participar, pois o sistema está pronto e as decisões já foram tomadas em virtude da situação na qual a escola se encontra, o que já foi abordado anteriormente. Desta forma, observa-se que os professores são frutos de modelos de socialização constituídos também no âmbito profissional. Desde o tecnicismo na educação, ocorre que muitos desses profissionais ainda não estão acostumados a serem sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre ao não participar da formulação e reflexão de objetivos, conteúdos e metodologias educacionais. Tornou-se tradição esta seleção ser repassada aos alunos de forma vazia, sem a compreensão do sentido histórico, social e cultural. A partir desse comportamento se origina outro problema: a condução de um capital cultural que favoreça uma sociedade dominante. Dentre muitas das formas de como esse processo é efetivado na prática, pode-se destacar a utilização dos livros didáticos como principal meio e fonte de pesquisa e conhecimento, além da internet.

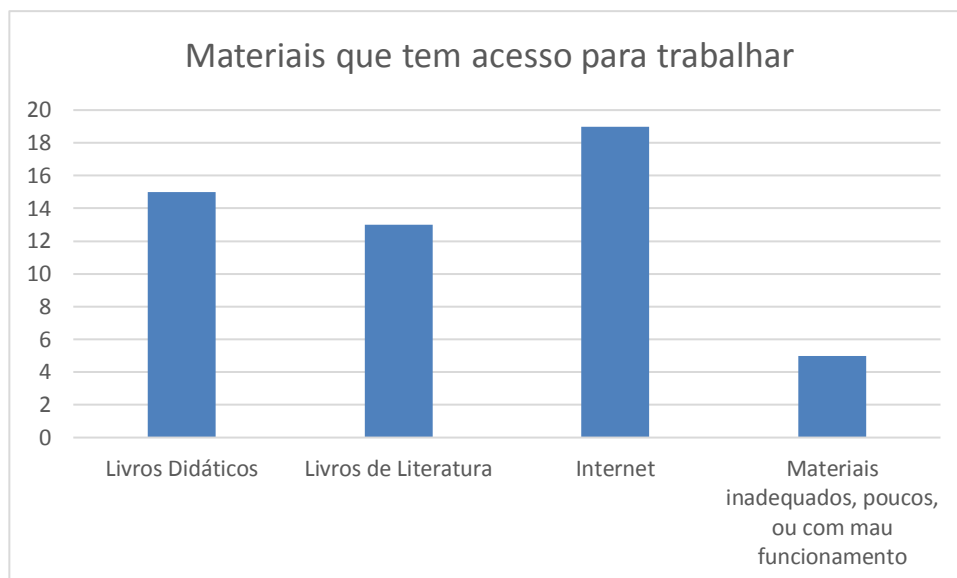


Gráfico 11 - Materiais que tem acesso para trabalhar
 Fonte: A própria autora

Na pesquisa de campo (gráfico 11) não aparecem, ou aparecem em pequena escala outros tipos de materiais disponíveis como laboratórios e aparelhagem multimídia, por exemplo. No decorrer da pesquisa os professores pedagogos fizeram questão de destacar a condição desses materiais como inadequados, indisponíveis ou com mau funcionamento. A utilização da internet aparece atualmente como uma das ferramentas mais utilizadas, no entanto, há queixas a respeito do acesso e das condições dos computadores nas escolas. Mas também é necessário refletir a respeito dos conteúdos que são acessados, de suas bases teóricas e concepções. Existe uma formação específica para que os docentes possam utilizá-los e compreender as suas entrelinhas? Não só a internet traz embutida uma dada ideologia, mas os livros didáticos também.

Los libros de texto obedecen a unos principios ideológicos, control de la cultura escolar por parte del Estado y de las instituciones corporativas (...). Así las normas administrativas del Estado y de las Autonomías tratan de supervisar los proyectos editoriales. Pero al mismo tiempo, estos materiales deben estar organizados sobre una determinada metodología didáctica, que desarrolla hábitos y rutinas, que condiciona e lque hacer diario de alumnos y profesores (ENGUITA, SOUTO, RÁVENA, 2007, p. 86).

Em muitos desses materiais⁴¹ há um interesse comercial embutido, o de formar clientes e trabalhadores sem pensamento crítico. Além do mais, são confeccionados por empresas educacionais privadas, que comercializam seus serviços para municípios e estados com realidades completamente distintas, que não são levadas em consideração em seu processo de construção. Para Gramsci, já em outras épocas, esses materiais trazem embutidos a estrutura ideológica de uma classe dominante de forma a mantê-la, defendê-la e até mesmo desenvolvê-la.

A parte mais considerável e mais dinâmica dessa frente é o setor editorial em geral: editoras (que têm um programa implícito e explícito e se apoiam em uma determinada corrente), jornais políticos, revistas de todo o tipo, científicas, literárias, filológicas, de divulgação, etc., periódicos diversos até os boletins paroquiais (GRAMSCI, 2004a, p. 78).

Mesmo que alguns desses materiais sejam gratuitos, as mensagens subliminares, os conceitos são direcionados para uma dada sociedade capitalista que é tida como a melhor organização possível. Normalmente os exemplos utilizados estão completamente fora da realidade dos alunos e são de difícil compreensão. Como ocorre essa aprendizagem? De que forma o professor consegue trabalhar esses conteúdos em sala, sem nenhuma conexão com a realidade de seus alunos? Há uma privatização dos segmentos públicos, e com isso a perpetuação de uma cultura dominante, ou seja, de uma educação que favoreça as classes dominantes em detrimento das classes dominadas, e conseqüentemente uma reafirmação de uma sociedade de classes, desigual e injusta para a grande maioria da população. Visto que,

[...] na maior parte dos problemas, e nos problemas fundamentais, o interesse das classes é divergente, quase sempre antagônico, e as decisões tomadas pela classe dominante e apregoadas como do “interesse nacional” são, na realidade, única e exclusivamente, do seu interesse de classe, ferindo o interesse das classes dominadas, inclusive privadas do direito de protestar contra isso ou, de qualquer maneira, do direito de fazer prevalecer os seus interesses (SODRÉ, 2008, s.p.).

⁴¹ Além dos livros didáticos podem ser citados programas como o do Instituto Avisa Lá, Itaú Social, Fundação Victor Civita, Instituto Airton Senna, McKinsey, Fundação Bunge, SENAR, entre outros.

Isso aparece de diversas formas também na educação, e muitas vezes em forma de privatizações. A classe dominante aparece, nesse caso, como redentora e protetora daqueles que mais precisam, sob o pretexto de defender os incapacitados, ou ainda na avaliação da má qualidade dos serviços que são ofertados para a população, que, segundo eles, precisam de um reforço. Com isso apresentam seus interesses em termos de ideais a serem seguidos (SODRÉ, 2008). Mas qual o real efeito disso sobre a educação e a governança local escolar? Por outro lado, ainda, as escolas são invadidas por consultorias, treinamentos e serviços técnicos, que executam suas atividades e afetam as escolas públicas. Que tipo de mudança vendem? Entre elas o discurso da eficiência, da qualidade, da performatividade e do desempenho.

Nesse processo, evidenciam-se quatro grandes áreas de negócios centrais em termos de privatização educacional; são elas: “desenvolvimento e preparação de testes, análise de dados e gestão, serviços de reparação e programação de conteúdo de área específica” (BALL, 2014, p. 161). Será possível mensurar o que efetivamente essas empresas ocasionam ao sistema público de ensino? Elas

[...] desestabilizam profissionalismos existentes e deslocam conhecimentos profissionais, e substituem-no com os modos organizacionais de gestão, de liderança e de empreendimento [...] para produzir um terreno híbrido instável e controvertido de “espaços projetados” (Ibid., p. 162).

Essas privatizações são vendidas como soluções políticas inteligentes ao setor público, como oportunidade de lucro, mesmo que apareçam em um primeiro momento com o formato de uma ONG. É esse um trabalho de “neoliberalização” (BALL, 2014, p. 213) e globalização que mercantiliza o político e o social e, muitas vezes, internacionaliza algo que é nacional. São direcionamentos que interferem diretamente na construção da cultura profissional docente, em sua prática cotidiana e também nas contratações, recomendações, parcerias e organizações institucionais.

1.7 A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento da cultura profissional docente é uma temática fundamental a ser tratada, por ser o professor pedagogo um dos atores centrais, juntamente com os alunos, e professores no processo educativo. É o professor pedagogo que constitui a organização escolar ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Ambos, como foi observado, são atingidos por forças externas como o mercado, a opinião pública, o Estado e suas inúmeras leis, projetos, decretos, enfim, a política governamental como um todo, e fatores internos como relações interpessoais, problemas e parcerias desenvolvidas de diversas ordens. Assim, “As situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 73). É um processo que ocorre em via dupla na constituição de uma cultura, mas também se é constituído por ela.

O ser humano está direta e intimamente relacionado ao funcionamento das instituições sociais das quais faz parte, sendo que essa ligação não pode perder de vista a construção do ser individual, pois ambas, estrutura individual e estrutura social constituem o sujeito. No entanto, cabe ressaltar que o alcance das influências sociais é incomensuravelmente maior que as genéticas ou individuais. Os sujeitos se constituem nas relações que estabelecem com o meio e os grupos que dele fazem parte: esse é um processo de hominização construído sobre os alicerces do trabalho.

A cultura profissional é constituída, formada e transformada no interior da representação (HALL, 2014). Segundo esse autor a representação constitui um conjunto de significados construído pelas vivências. É algo que produz sentido, um “sistema de representação cultural”, nele “As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da *ideia* de nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2014, p. 30).

Nesses termos, pode-se fazer um paralelo com a profissão docente, quando um professor também participa da ideia de ser este profissional tal como é representado na cultura do meio em que está inserido e o que é ser professor pedagogo nessa cultura. A formação da cultura local contribui para criar padrões

próprios de comportamento, símbolos, representações, interesses e objetivos, por exemplo. Dessa forma também ocorre com a formação de uma cultura nacional que contribui para criação de padrões de língua vernacular e de sistema educacional.

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...) as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. (HALL, 2014, p. 31)

A história auxilia na elaboração desses sentidos, pois esta contém situações que são contadas e muitas vezes perpetuadas, são memórias que interligam passado e presente e as imagens são construídas. São arcabouços que fazem parte da imaginação pelas quais as pessoas se constituem.

Hall destaca cinco elementos que auxiliam na constituição dessa cultura nacional. A narrativa da nação é a primeira delas, as histórias são contadas na mídia, na literatura, na cultura popular⁴². São eventos que representam experiências partilhadas e dão sentido à nação. Em segundo lugar aparece a ênfase na tradição, nas origens, e a identidade nacional é imutável e é vista como primordial para a população. Em terceiro lugar Hall (2014) destaca a invenção da tradição, que nada mais é do que um conjunto de práticas que procura inculcar valores e normas de comportamento de um passado considerado adequado que é repetido com a finalidade da continuação desse mesmo passado. O quarto exemplo desenvolvido é o do mito fundacional, como uma história que remonta as origens de um passado muitas vezes, não do tempo real, mas do tempo mítico. E por fim a identidade construída na ideia de um povo original e puro.

No sentido apresentado por Hall (2014, p. 33), o discurso de uma cultura nacional constrói as identidades “de modo ambíguo, entre o passado e o futuro”.

⁴² “[...] a cultura popular receberá alguma coisa da cultura erudita ou institucional? Historicamente, não podemos esquecer que as camadas pobres da população brasileira (índios, caboclos, negros, escravos, e depois forros, mestiços suburbanos, subproletários, em geral) foram colonizadas pela cultura rústica ou, eventualmente, urbana dos portugueses, e pelo catolicismo ritualizado dos jesuítas; e agora, em plena mestiçagem e em plena sociedade de classes capitalista, estão sendo recolonizados pelo Estado, pela escola primária, pelo exército, pela indústria cultural e por todas as agências de aculturação que saem do centro e atingem a periferia. A cultura expansiva é a dominante, é a cultura letrada repartida e diluída pelos meios oficiais ou privados, pela escola e pela fábrica” (BOSI, 1985, p. 169-170).

Nesse imaginário as pessoas agem de acordo com determinadas concepções, como por exemplo, pensar que no passado as situações eram melhores e nesse caso há uma tentativa de recuar para o que Hall chama de tempo perdido com a finalidade de se reafirmar sua identidade. Por outro lado, é importante empreender uma certa modernização em função da competitividade capitalista. Um movimento entre o particular e o universalista, ou ainda, cosmopolita em uma sociedade globalizada.

Isso também é observado em termos de formação docente em que a cultura aparece como um meio necessário e partilhado por todos os professores na busca de uma associação,

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma família nacional [...] é também uma estrutura de poder cultural (HALL, 2014, p. 35).

Esse é um modelo frequentemente utilizado nas escolas, o professor pedagogo pertence ao grupo e a cultura que dele provém, precisa se sujeitar a regras e organizações deste grupo para ser aceito, mesmo não sendo uma cultura unificada ela constitui “[...] *dispositivos discursivos* que representam a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2014, p. 36). Os professores pedagogos de um município, por exemplo, pertencem a diferentes classes sociais e a grupos de gênero ou étnicos distintos, a uma “cultura híbrida”⁴³, mas para essa convivência há a criação de um ponto de identificação, de convergência, de identidade, de cultura em comum e de pertencimento a um grupo⁴⁴. Há a organização de uma série de representações e práticas sociais utilizadas para distingui-los de outros grupos.

Esses grupos criam uma certa autonomia na sua forma de pensar e agir no mundo. Essa autonomia vai se institucionalizando e de acordo com Canclini

⁴³ De acordo com Canclini (2000) o termo hibridação abrange mesclas culturais (ao invés de apenas sincretismo, mestiçagem), não apenas raciais, inclui formas modernas de hibridação, além fusões religiosas.

⁴⁴ “Aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem têm, portanto, os mesmo objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes, são os outros, os diferentes. Os que têm outro cenário e uma peça diferente para representar” (CANCLINI, 2000, p. 190).

(2000) gera profissionais especializados, aumenta a distância entre a vida cotidiana e o campo científico ou de trabalho, entre a cultura profissional e a cultura das pessoas em geral. A construção dessa cultura em comum não se sobrepõe de forma completa às diferenças individuais, às contradições internas, aos jogos de poder existentes. São situações que interferem e, muitas vezes, auxiliam na reorganização dessa cultura.

Para Hall (2014), essas identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes do que as identidades nacionais. Isso se dá, segundo ele, em função do processo de globalização que produz uma multiplicidade de estilos, a fragmentação de códigos culturais e o pluralismo. As identidades se desvinculam das tradições até então preservadas e respeitadas, estas são consideradas descartáveis em uma sociedade de consumo desenfreado. Uma sociedade assolada pela mídia, pelos rápidos resultados, pela superficialização das relações, pela comunicação instantânea. Nessa sociedade o que você tem, ou conhece hoje, amanhã já estará ultrapassado. Com isso a diversidade⁴⁵ de identidades e culturas em uma sociedade *fastfood* resulta no que Hall (2014) chama de “homogeneização cultural”.

Há uma transnacionalização da cultura por meio das tecnologias da comunicação, e

[...] seu alcance e eficácia, são mais bem apreciados como parte da recomposição das culturas urbanas, ao lado das migrações e do turismo de massa que enfraquecem as fronteiras nacionais e redefinem os conceitos de nação, povo e identidade (CANCLINI, 2000, p.30).

Os produtos culturais atualmente são mais independentes das comunidades institucionalizadas. Os padrões culturais que dominam a vida cotidiana, normalmente são estabelecidos a partir de fora da comunidade. Estes chegam a estabelecer papéis a serem executados pelas pessoas em sociedade. Nesse sentido,

⁴⁵ “Evidentemente, esses múltiplos determinismos não transformam indivíduos socializados em ‘idiotas culturais’ ou em ‘seres passivos’, como repetem incansavelmente os detentores de uma certa ‘liberdade de ator’. Como se, por ser determinado socialmente, o indivíduo fosse simplesmente uma superfície passiva de registro de estruturas sociais, um servil portador de estruturas” (LAHIRE, 2006, p. 618).

[...] a imagem mais capaz de apreender a natureza das identidades culturais é a de um redemoinho, e não a de uma ilha[...]. É o movimento e a capacidade de mudança, e não a habilidade de se apegar a formas e conteúdos já estabelecidos, que garante sua continuidade (BAUMAN, 2012, p. 69).

É o que ocorre com o professor: observa-se que este profissional ainda é visto em alguns segmentos da sociedade como um sacerdote, aquele que tem o dom de ensinar, o dom de trabalhar com crianças e adolescentes. Um profissional que, no cotidiano do trabalho docente, enfrenta a ausência de reconhecimento social de sua função.

Nesse íterim, a cultura profissional docente é construída também a partir de arquétipos sociais, em que o professor pedagogo, muitas vezes, não se vê nessa profissão, mas torna-se agente passivo e reproduzidor social. Em algumas escolas os papéis desempenhados pelos professores pedagogos se diversificaram a tal ponto que o alienam de seu verdadeiro trabalho. Um profissional que se transforma em,

[...] aplicador obediente de conhecimentos elaborados por outros e que não os prepara para evitar o choque com o real, nem para se subtraírem às pressões socializadoras de tendência conservadora exercidas pelos colegas; professores com fraco poder de conceptualização da sua prática, com tendência para rotinização das tarefas; professores pouco motivados e empenhados, dominados por uma crise de identidade, pelo stress e pelo mal-estar [...] (ESTRELA, 1997, p. 14).

Por outro lado, uma parcela desses profissionais reivindica a autonomia e a luta pela valorização da classe:

[...] “dominar uma cultura” significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não a sua “sistematicidade” – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”) (BAUMAN, 2012, p. 43).

A cultura profissional docente se constitui a partir de diversos fatores e realidades vivenciadas por cada um individualmente, e compreender as histórias individuais é necessário, pois são esses perfis e identidades que constituem a cultura profissional de um grupo. Para olhar um determinado grupo de

profissionais, é preciso olhar as singularidades que o compõe e vice-versa, é essencial reeducar o olhar com a finalidade de observar questões ainda não observadas, se afastar do ver habitual. É importante conhecer esse indivíduo enquanto “[...] realidade geralmente concebida, seguindo nisto a etimologia da palavra, como uma entidade indivisível [...]” (LAHIRE, 2006, p. 20).

Dessa forma, as categorias tratadas nesse estudo não têm o objetivo de caracterizar os sujeitos dessa pesquisa de maneira permanente, pois estes são raramente definíveis por apenas um ângulo, ou uma determinada categoria. Não se pretende marcá-los definitivamente, escolheu-se um direcionamento que pode auxiliar no conhecimento de uma parcela da cultura profissional docente, uma pequena fatia que pode auxiliar na compreensão do todo às vezes caótico e sempre contraditório.

As mobilidades sociais, escolares ou profissionais, pequenas ou grandes, imprimem suas marcas nos perfis culturais individuais. Elas pressupõem que os indivíduos envolvidos vivenciaram de forma mais ou menos duradoura condições materiais e culturais de existência diferentes, que ocupam posições diferentes nas hierarquias social, cultural e profissional e que, portanto, são produto do conjunto dessas experiências socializadoras heterogêneas. Uma outra maneira de experimentar a heterogeneidade cultural é aquela que consiste em se confrontar e em manter um contato mais ou menos regular com outros registros e normas culturais mediante o convívio direto com pessoas dotadas de propriedades culturais diferentes das suas (LAHIRE, 2006, p. 403).

As pessoas são influenciadas de diversas maneiras, principalmente por aquelas que mantêm uma relação cotidiana e direta, como familiares, colegas de trabalho, professores e amigos, mas também podem receber influência direta da mídia, por exemplo. Com relação à mídia, por vezes é a única forma de lazer de inúmeros indivíduos. Marx (1843-1844) afirmou que a religião é ópio do povo, hoje se pode falar que a mídia, em especial a televisão⁴⁶ é o ópio do povo. Desta forma, ao longo da vida os saberes e práticas culturais são construídos em contextos diferentes das relações estabelecidas nas classes de origem, mas

⁴⁶ “[...] a entrada da televisão e do rádio na intimidade da esfera privada vem estimular e reforçar o gosto amplamente difundido pela distensão ou pela diversão, e, com isso, contribui para transformar pouco a pouco os comportamentos culturais efetivos e a relação com as normas culturais legítimas” (LAHIRE, 2006, p. 537).

também na rede de relacionamentos atual, que são diretamente interligados aos determinantes sociais dessas relações.

No contexto de construção da cultura individual a divisão entre cultura legítima ou ilegítima não ocorre apenas em termo de classe, mas dentro do próprio grupo do qual o sujeito faz parte. A estigmatização de pessoas e de si⁴⁷, rotulando como, por exemplo, vulgar, inteligente, mais culto ou menos culto, refere-se à própria prática cultural que pode fazer com que se trave lutas culturais dentro de um mesmo grupo, ou ainda consigo mesmo. São esquemas de percepção e classificação relativos que ocorrem em todas as classes sociais e são compartilhados amplamente. O grau de legitimidade ou ilegitimidade também é uma luta interna de comportamento e percepção da cultura social, mesmo que esta tenha sido inculcada em cada um, de forma consciente ou não.

A hierarquização da sociedade nesses termos legitima a função social de grupos dominantes. Isso se dá por meio de lutas simbólicas cotidianas que cancelam uma maneira de viver, sendo esta mais ou menos legítima que outras. É uma guerra simbólica que ocorre em um espaço não homogêneo, nem absoluto, mas que está à mercê dos inúmeros condicionantes sociais, vivências, percursos e relacionamentos estabelecidos ao longo da vida. Isso sem contar as questões de dominação e hierarquias enfrentadas cotidianamente.

Diante desses aspectos é interessante resumir alguns conceitos abordados no decorrer do capítulo: tem-se a cultura enquanto uma construção social, política, econômica e histórica que iniciou sua conceituação no século XII, aparecendo como sinônimo de terra cultivada, o *colere*. A civilidade oposta ao barbarismo. Já no século XVI, na França, esse significado é ampliado para a ação de cultivar, proteger, habitar e adorar, ao se cuidar do que cresce naturalmente com a interferência do trabalho. Já na idade moderna o termo vem do latim *cultus*, travestido da ideia de civilização para a construção de um novo homem, para uma

⁴⁷ “As pessoas também podem julgar a si mesmas na variação sincrônica de suas práticas e preferências culturais a partir dessa classificação simbólica, experimentando de maneira mais ou mesmo culposa, ansiosa ou descontraída (hedonismo contextual e momentâneo, limitado a espaços e a tempos ou a campos de práticas específicos) seus ‘relaxamentos culturais’. Crítica de si ou luta contra si [...] podem lançar um olhar negativo sobre si mesmos tanto quanto fariam a propósito de outras pessoas, assim como podem combater a parte ilegítima de si mesmos (seus maus hábitos, tendências ou inclinações) tanto quanto combateriam um inimigo exterior” (LAHIRE, 2006, p. 582).

nova sociedade; nela alguns possuíam cultura e outros não. Os iluministas franceses trouxeram a versão universalista tratando da cultura da humanidade em geral diferenciando o que pertence ao homem e o que pertence à natureza. Já no final do século XIX os iluministas alemães se utilizam do termo *Kultur* com o significado de acúmulo de conquistas patrimoniais, nele eram inseridas questões nacionais e artísticas interligadas ao refinamento, que por sua vez também era para poucos. Questões como afirmação de identidades nacionais, étnicas e regionais vão sendo delineadas no decorrer da história, em especial a partir de 1960 com movimentos como o multiculturalismo, o comunitarismo e o nacionalismo, por exemplo, seguidos da pós-modernidade e do hibridismo.

A partir dessas reflexões compreende-se que a cultura profissional docente é construída cotidianamente, de forma interna, por pensamentos, ações, estudos, reflexões, situações muito próprias e particulares de cada um em um contexto histórico dado. E de forma externa, no cotidiano de seu trabalho, nas relações que estabeleceu no passado e que estabelece no presente, com vistas ao futuro, por estudos realizados, leituras feitas, debates travados, leis e orientações as quais precisa compreender, relações essas que são estabelecidas de forma direta ou indireta. São lutas sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas travadas constantemente por esse profissional no seu transformar e no transformar da sociedade em que vive. Com isso, compreender mais detidamente as questões sobre o trabalho e de que forma essas afetam a construção da cultura foi primordial para a continuidade desta pesquisa.

2 COMPREENDENDO A CATEGORIA TRABALHO

A atividade produtiva medeia a relação do homem com o mundo e a natureza, o sujeito e o objeto e pode produzir tanto a consciência como a alienação⁴⁸, que em Marx advém primordialmente do trabalho. O trabalho é uma manifestação da vida e uma atividade vital para o ser humano, ou seja, é um princípio educativo⁴⁹.

O trabalho dá forma a si e à natureza, que é objeto da ação do homem e da sociedade. “Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e ao mudar o modo de produção, a maneira de ganhar suas vidas mudam todas as suas relações sociais” (MARX, 1847, s/p). Ou seja, “[...] é o único ser no universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade” (KOSIK, 2002, p. 127). Esta é uma condição base para a constituição do ser social, pois é uma realidade diferente da natural.

Existe uma ação onde o homem é criado pela natureza, ao mesmo tempo em que ele a transforma de um “[...] meio natural bruto em espaço de convivência humana”. Essa ação só é possível devido à produção e desenvolvimento “[...] em forma de processo histórico de instrumentos materiais que lhe permitiram modificar o meio ambiente em função de finalidades, que, sendo ideias na esfera do pensamento, se foram aos poucos criando e tornando conscientes”(VIEIRA PINTO, 1979, p. 339). É o caráter de desenvolvimento histórico que diferencia o homem dos demais animais, nele a ação humana se torna uma fonte de ideias onde o pensamento é desenvolvido e são criadas formas de experimentação que mais tarde saem da concreticidade e se transformam em conceitos abstratos permitindo o retorno à natureza de uma forma pensada com o objetivo de melhorar a relação do homem com a natureza e o mundo.

⁴⁸ A alienação é um fenômeno, que, para Marx, deve ser considerado a partir do trabalho humano, onde o homem se constitui e se diferencia dos demais animais, pois ela é resultante da divisão técnica do trabalho.

⁴⁹ [...] dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo (SAVIANI, 2012, p. 179).

Nesse mesmo direcionamento Saviani (2003, p. 11) afirma que o homem precisa adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la. Esse ato recebe o nome de trabalho, que ocorre a partir do momento em que o seu “agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. Esta é uma ação intencional que cria um mundo humano, um mundo da cultura. Para a compreensão da cultura do professor pedagogo, torna-se necessário analisar de que forma o trabalho se delineia nessa profissão, os problemas e lutas enfrentados pela categoria, bem como as conquistas dos profissionais que atuam na rede estadual de ensino do Paraná e a função da ideologia nessas questões que serão tratadas no decorrer desse capítulo.

2.1 A ALIENAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho é concebido nessa tese como sendo um “[...] processo de autorrealização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo”, um “[...] avanço em relação à natureza, configura-se o trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social” (ANTUNES, 2013, p. 139). Em princípio, entende-se que é pelo trabalho que as pessoas realizam suas necessidades, todavia, no modo de produção capitalista, os sujeitos são alienados por serem discriçionados pelo que produzem, por não terem as condições econômicas de aquisição desses bens, o trabalho pode se tornar alienado e, desta forma, não realiza a humanidade de cada ser humano. Com isso entende-se como trabalhadores a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2013), ou seja, todos os assalariados que vendem sua força de trabalho e que são desprovidos de qualquer meio de produção.

Nesse direcionamento, Braverman (1987) destaca as três condições básicas que generalizam o trabalho na produção capitalista: quando os trabalhadores são separados dos meios de produção, tendo acesso a eles somente pela venda da força de trabalho; quando os trabalhadores são livres para dispor da sua força de trabalho e quando o trabalho por ele desenvolvido colabora para a expansão do capital de seu empregador.

Essas relações sociais se diferem das forças naturais, que se tornam produtivas quando utilizadas e transformadas pelo trabalho humano. O trabalho, na compreensão de Marx é ambivalente, pois é peça-chave para a constituição do ser humano, como o tempo livre é fundamental para a sua existência, pois proporciona autodesenvolvimento e automeiação com os demais seres humanos e com a natureza. Infelizmente, o trabalho para a grande maioria das pessoas que vende sua “força de trabalho” não se realiza devido à alienação⁵⁰ que este propicia. O trabalho para esses empregados é planejado em outra instância e executado pelo trabalhador, que se resume a um executor de tarefas. Nesse modelo a atividade produtiva aliena.

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele (MARX, 2008, p. 83).

Nessa alienação o homem é destituído de seu ser. Ele é produzido pelo trabalho. “Em vez de ser para o homem, este é que é para o trabalho. O atributo converte-se em substância, o instrumento em origem absoluta. Tal é a essência da escravidão, da servitude, da alienação do trabalho” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 344). Aqui o trabalho é uma obrigação que exclui todas as possibilidades de vida do homem, não o construindo, mas o deformando.

Embora o trabalho se encontre no reino da necessidade, é também, por outro lado, um elemento de liberdade, onde o homem precisa ser o sujeito de uma

⁵⁰ “Marx investiga os aspectos históricos e sistemático-estruturais da problemática da alienação, em relação às complexidades duais da “vida real” e dos seus “reflexos” nas várias formas de pensamento. Assim, ele analisa: 1) As manifestações da auto-alienação do trabalho na realidade, juntamente com as várias institucionalizações, reificações e mediações envolvidas nessa auto-alienação prática, isto é, trabalho assalariado, propriedade privada, troca, dinheiro, renda, lucro, valor, etc.; 2) Os reflexos dessas alienações através da religião, filosofia, direito, economia política, arte, ciência abstratamente material, etc.; 3) Os intercâmbios e reciprocidades entre (1) e (2); pois “os deuses no início não são a causa, mas o efeito da confusão intelectual do homem”; mais tarde essa relação se torna recíproca; 4) O dinamismo interno de qualquer fenômeno particular, ou campo de indagação, em seu desenvolvimento de uma complexidade menor para outras maiores; 5) As inter-relações estruturais dos vários fenômenos sociais (das quais a reciprocidade entre 1 e 2 é apenas um tipo específico) bem como a gênese histórica e a renovada transformação dialética de todo esse sistema de inter-relações múltiplas; 6) Uma outra complicação está no fato de que Marx analisa as teorias em seu contexto histórico concreto, além de investigar as relações estruturais de umas com as outras em cada época” (MÉSZÁROS, 1981, p. 92-93).

dada sociedade, situação inviável no modelo capitalista onde esse assume o papel de objeto. Nesse tipo de organização a própria política é “[...] comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro [...]” (BALL, 2014, p. 222). O capitalismo⁵¹, para a garantia do lucro, mantém algumas vezes a satisfação das necessidades muito próximas das necessidades primárias, ou ditas primitivas, como alimentação e descanso, ainda que provenha, por outro lado, o consumo do luxo. De acordo com Bauman (2013) essas necessidades se mantêm entranhadas e, muitas vezes, inclusive, permanentemente irrealizadas. Com isso a possibilidade de atividades livres e de crescimento pessoal, criação, produção artística, pesquisa, são praticamente nulas. Na sociedade capitalista, a dimensão do trabalho humano, muitas vezes, é perdida, e o contexto de onde provêm as relações de classe também é esquecido. Por isso mesmo acredita-se que “Somente a consciência do proletariado pode mostrar a saída para a crise do capitalismo” (LUKÁCS, 2012, p. 183). Essa questão será abordada posteriormente.

O ser humano vende sua força de trabalho (MÉSZÁROS, 2008) para outra pessoa como forma de obtenção de meios para sua subsistência, o que lhe permite existir. Isso confere significação ao capitalismo com a aparente inesgotabilidade do capitalismo⁵². Nesse direcionamento, “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2008, p. 80)⁵³. Essa situação ocorre devido a dois aspectos principais,

⁵¹Em essência, o capitalismo é um sistema de mercantilização universal: e de produção de mais-valia. Mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas. Ao mesmo tempo mercantiliza a força de trabalho, a energia humana que produz o valor. Por isso mesmo, transforma as próprias pessoas, tornando-as adjetivas de sua força de trabalho (IANNI, 1988, p. 18). Ainda de acordo com o referido, é por meio do trabalho e da cultura que “Hoje, como há milhares de anos, essas necessidades devem ser atendidas cotidianamente para que o homem possa viver. Assim se formam a família, o parentesco, a vizinhança, a aldeia, a cidade, a região, o povo, a nação [...] em todas as suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais” (IANNI, 1988, p. 47-48). As necessidades que levam o homem a trabalhar, levam-no a relacionar-se com a natureza e os outros homens.

⁵²Essa questão remete diretamente ao conceito de mais-valia absoluta e relativa de Marx (1996). Mais-valia absoluta é quando o tempo ou o ritmo de trabalho é ampliado de forma a aumentar a produtividade. Já na mais-valia relativa à produtividade, e conseqüentemente o lucro, é ampliado por meio de máquinas ou recursos tecnológicos. Em nenhuma dessas formas de mais-valia o salário do trabalhador é aumentado.

⁵³Sobre a essência da estrutura da mercadoria Lukács ressalta que “Ela se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma ‘objetividade

são eles: o produto do trabalho como sendo um objeto estranho ao trabalhador, um mundo alheio e hostil a ele. E ainda, uma relação com o ato da produção, como algo que não pertence a ele. E com isso,

Não só o ritmo natural é violentado no trabalho: todo o organismo é forçado a se dobrar ao ritmo da máquina que determina até a hora da refeição do trabalhador [...] Os ritmos sociais são também rompidos, as horas de encontro, de refeição, o serão. O ritmo de vida familiar perde toda a coerência (BOSI, 2007, p. 22).

O trabalho é tido como um sacrifício. E o ser humano “[...] nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida” (MARX, 1849, s/p).

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrocada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia (MARX, 1865, s/p).

Trata-se de um trabalhador que foi animalizado e subjugado ao capital. Uma interessante ilustração disso é dada por Gramsci (1968) já em 1930, ao discutir questões como americanismo e fordismo. Este afirma que um gorila amestrado seria capaz de desenvolver as tarefas como as de um operário dentro do ideal taylorista ou fordista. No entanto, Gramsci, ainda observa que mesmo sob as mais cruéis condições, o trabalhador sempre desenvolve um mínimo de atividade intelectual criadora.

Ainda assim ocorre a alienação do trabalhador. Suas forças intelectuais ficam inibidas em função de um trabalho desenvolvido de forma parcial. Aqui há uma grande separação entre os que pensam e os que executam, entre trabalho intelectual e manual. E cada vez mais aquilo que se produz pelo trabalhador é estranho a ele. Esse trabalhador se torna alienado do que o caracteriza como humano, o processo de criação e de planejamento de suas ações; ele apenas executa o que foi idealizado por outro, que é normalmente quem detém o poder e

fantasmagórica’ que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo o traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens” (LUKÁCS, 2012, p. 194).

o conhecimento. O trabalhador é expropriado do saber inerente ao trabalho. Ele é excluído de intencionalidade e finalidades tornando-se um meio de produção como os animais e a máquina.

O homem pode realizar solidariamente o trabalho que transforma a natureza em cultura, produzindo ao mesmo tempo um mundo de trocas sociais solidárias. Ou ele pode dominar outros homens através da divisão desigual das relações do trabalho e da divisão desigual do poder de reproduzir a estrutura dessas relações e de significar o mundo que elas produzem. Quando a cultura é o produto do trabalho feito por homens envolvidos em relações desiguais, ele espelha a dominação e, por isso, é uma cultura inautêntica, alienada (BRANDÃO, 2002, p. 43).

Por esse viés “[...] a alienação surge como um divórcio entre o individual e o social, o natural e o autoconsciente” (MÉSZÁROS, 1981, p. 157). O homem é um ser natural, com necessidades, que vive em sociedade e produz as condições para sua existência sejam básicas, como comer e beber, por exemplo, ou constituídas na convivência social, é um ser produtivo que transforma o mundo e se transforma.

Outra questão a esse respeito é analisada por Marx (2008) e nomeada por “Apetites Imaginários” e que está diretamente relacionada às necessidades humanas no que tange a acumulação de riqueza criando limitações ainda maiores para a libertação humana. Isso se constitui na relação com outros homens. Nesse sentido, “Marx nega que o homem seja um ser essencialmente egoísta, porque não aceita a natureza humana fixa (e, na realidade, não aceita nada fixo)”. Na opinião de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta nem altruísta. Ele é transformado pela sua própria atividade naquilo que é, num determinado momento. Se essa atividade for transformada, a natureza humana, que hoje é egoísta, se modificará no devido tempo (MÉSZÁROS, 1981, p. 132). A respeito disso, Marx ressalta o mal da propriedade privada alertando para a superioridade do ter em relação ao ser. Esse comportamento afeta a consciência humana, suas relações e a constituição dele enquanto trabalhador.

Os apetites imaginários aliados à reificação e ao egoísmo produzem um ser humano que dirige sua vida na satisfação e necessidade da propriedade privada como uma lei natural da sociedade. Sob esse aspecto, a concorrência para assalariados é condição tida como inerente a sua atividade, mesmo que

essa seja estatutária, pois permeia ainda relações de poder e status social. O que se observa é que as pessoas são transformadas pela sociedade capitalista e nem percebem.

O trabalhador nada mais é do que uma força de trabalho a serviço do capital e destituído de funções sociais e culturais. “A compra de força de trabalho com dinheiro dá ao capitalista certos direitos de dispor do trabalho dos outros sem considerar necessariamente o que estes possam pensar, precisar ou sentir”. (HARVEY, 1992, p.101). Discussões essas que foram tratadas por diversos autores, entre os quais Gramsci (2004), que reflete a respeito dessa problemática ao escrever que um bom trabalhador deveria se poupar para desenvolver seu trabalho e não se apresentar desgastado, por orgias noturnas, álcool e sexo, crítica dele as premissas capitalistas da época.

O trabalhador, que é força de trabalho, tem seu tempo disponível vendido ao capital, que por sua vez, rouba o tempo deste para o seu desenvolvimento e crescimento. O capital lhe fornece apenas estritamente o mínimo necessário para produzir cada vez mais.

Tempo para a educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo – e mesmo no país do sábado santificado – pura futilidade [...] Escamoteia o tempo destinado às refeições [...] Reduz o sono saudável [...] (MARX, 1996a, p. 378-379).

Nesse ínterim, o trabalhador é apenas mais um elemento substituível dentro deste mecanismo capitalista. Sofre abusos de poder, coerção e muitas vezes ainda convive com o fantasma de ser substituído. Nesse tipo de sociedade a competitividade comanda as relações sociais, desenvolvendo acirradamente o individualismo, pode-se constatar que “o homem é o lobo do próprio homem” nos dizeres de Thomas Hobbes (2006, p.9) e vive em constante clima de combate pela sua sobrevivência. Nesse mesmo direcionamento, “O individualismo, como nunca, desenvolve-se em escala sem precedentes, quer pela ausência da formação humana, quer pela ‘necessidade’ de ‘correr atrás’ de trabalho para sobreviver” (FERREIRA, 2004, p. 1232).

O ser humano relaciona-se com o seu meio ambiente e por sua ação intencional transforma-o e é transformado por ele, isto o coloca em contato direto com a natureza à qual pertence e com o trabalho que faz, que executa e que vê ser realizado. Seguindo Marx (1996a), o homem modifica o mundo enquanto modifica a sua própria natureza. Mas, se o trabalho for considerado separado das condições sociais nas quais ele pode realizar, então pode ser considerado um trabalho alienado.

Quanto mais o homem é alienado mais ele se torna inconsciente, mais ele se reduz a si e mais ele produz alienação nas suas relações sociais e culturais. A partir dessa postura o ser humano separa cada vez mais a teoria da prática, fragmentando sua atividade produtiva, se auto-alienando e se afastando de sua essência. Pode-se afirmar que no interior de uma determinada sociedade o modo de produção é definido nas relações estabelecidas consigo, com os outros e com a natureza, mediadas pelo conhecimento e pelos instrumentos.

A alienação da cotidianidade reflete-se na consciência, ora como posição acrítica, ora como sentimento do absurdo. Para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada, deve conseguir dela se desligar, liberá-la da familiaridade, exercer sobre ela uma violência [...] A verdade da realidade não pode apenas ser representada ao homem, tem de ser praticada pelo próprio homem (KOSIK, 2002, p. 89-90).

Na sociedade hodierna a alienação aparece de diversas formas, uma delas é tornando este sujeito um objeto. Outra é quando os objetos produzidos por este têm uma importância maior de que seu semelhante (e normalmente isso ocorre de uma forma completamente natural). Mesmo sendo o trabalho uma atividade vital, é preciso recusar este direcionamento se possível, e se não for, lutar pela sua mudança.

A alienação, no conceito marxiano, tem quatro aspectos principais a serem observados, a) quando “o homem está alienado da natureza”, na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, com os objetos da natureza, é a alienação da coisa; b) quando “o homem está alienado de si mesmo”, de sua atividade, no seu processo de trabalho, é a auto-alienação; c) quando o homem está alienado de si mesmo enquanto “membro da espécie humana” e; d) quando “o homem está alienado do homem” alienado dos outros homens na sua essência

humana(MÉSZÁROS, 1981, p.16). Isso é observado largamente na sociedade capitalista e o homem é dividido entre o cidadão público e o indivíduo privado.

Marx usa a expressão 'corpo inorgânico do homem', que não significa simplesmente aquilo que é dado pela natureza, mas a expressão concreta é a materialização de uma fase historicamente dada e de uma estrutura de atividade produtiva, na forma de seus produtos, desde os bens materiais até as obras de arte. Em consequência da alienação do trabalho o 'corpo inorgânico do homem' surge como meramente externo a ele e, portanto, pode ser transformado numa mercadoria. Tudo é 'reificado' e as relações ontológicas fundamentais são postas de cabeça para baixo. O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), quando seu 'corpo inorgânico' – 'natureza trabalhada' e capacidade produtiva externalizada – foi dele alienado. Não tem consciência de ser um 'ser pertencente a uma espécie' (MÉSZÁROS, 1981, p. 76).

A alienação ocorre de forma subjetiva, quando o homem não reconhece a si e aos demais na atividade produtiva que exerce. E objetiva, quando o trabalho se resume a um meio de subsistência apenas. De acordo com Marx essência e existência caminham ao largo. É uma atividade estranhada que gera “[...] a personificação da coisa e a reificação das pessoas” (MARX, 1996a, p. 236), ou seja, é o estranhamento do homem em relação a si e à natureza e isso é manifestado na contradição da existência alienada da essência.

A atividade produtiva desenvolvida pelo modo capitalista coisifica o homem, individualiza-o, isola-o, separando-o da relação com a natureza e com os demais homens. Volta-se à questão levantada anteriormente, esse tipo de sociedade produz um homem que é o lobo do homem. Produz uma corrida pela sobrevivência em um mundo globalizado, individualista e meritocrático, permeado por concorrências desleais onde “os fins justificam os meios” (MAQUIAVEL, 2006). O trabalho, nesse direcionamento, afasta o homem das relações com a natureza e dos outros homens propiciando a impessoalidade, a alienação e a reificação.

A objetivação em condições nas quais o trabalho se torna exterior ao homem assume a forma de um poder estranho que enfrenta o homem de uma maneira hostil [...] o resultado desse tipo de objetivação é a produção de um poder hostil, então o homem não pode realmente 'contemplar-se num mundo por ele criado', mas, sujeitado a um poder exterior e privado do sentido da sua própria atividade, ele inventa um mundo irreal, submete-se a ele, e com isso restringe ainda mais a sua própria liberdade (MÉSZÁROS, 1981, p. 141).

O homem não é nem bom, nem mau, mas é constituído nas relações que estabelece com a natureza e com a sociedade, ou seja, o sujeito pode constituir-se em acordo com as circunstâncias que vivencia, tornando-se quem é a partir delas. Ele faz parte da natureza, é sujeito histórico nesse constituir-se com suas bases na sociedade humana.

Na educação isso ocorre, por exemplo, quando os professores e/ou pedagogos precisam trabalhar nos três turnos para alcançar ou manter um determinado padrão de vida, ou ainda apenas para sustento familiar. No litoral paranaense essa situação aparece em doze por cento dos entrevistados, enquanto que oitenta por cento deles trabalham oito horas por dia, e outros doze por cento desenvolvem outras atividades paralelamente. Diante dessa realidade questiona-se em que momento esse profissional poderá se produzir, se relacionar com o outro e com a natureza? Refletir sobre as relações e as situações que permeiam essas relações? Ou como afirmou Marx (2008), manter uma atividade automediadora de si consigo mesmo, com a natureza e com os outros homens?

Nesta direção Harvey (1992, p. 100) explica a questão da separação do homem e o produto que ele produz:

A participação na troca de mercado pressupõe certa divisão do trabalho, bem como a capacidade de separação (alienação) do produtor com relação ao seu produto. O resultado é um estranhamento com relação ao produto da nossa própria experiência, uma fragmentação de tarefas sociais e uma separação do significado subjetivo de um processo de produção da avaliação objetiva de mercado do produto.

Essa fragmentação gera a alienação. A esse respeito Antunes (2013) denuncia que o estranhamento ou a alienação ocorrem drasticamente em camadas da população com empregos fixos na sociedade, mas atingem os trabalhos temporários de uma forma mais desumana.

Se o estranhamento permanece e mesmo se complexifica nas atividades de ponta do ciclo produtivo, naquela parcela aparentemente mais 'estável' e inserida da força de trabalho que exerce o trabalho intelectual abstrato o quadro é ainda mais intenso nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em situações de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part time*, temporário, etc. (ANTUNES, 2013, p. 132).

Com base nessas condições é possível compreender a prioridade que algumas empresas e estados tem ao contratar funcionários temporários ou terceirizados. Um funcionário mais alienado e explorado ficará distante das decisões e lutas de uma categoria, e será mais facilmente dispensado. Nas entrevistas realizadas isso aparece em várias respostas como por exemplo a destacada a seguir, em uma questão interligada ao salário e às condições de trabalho: “Não opino a respeito, pois sou PSS”, o que se observa aqui é o caso de um funcionário que possivelmente não se envolve nas lutas da categoria, que falta menos, sempre em função da manutenção do emprego. Sem o envolvimento efetivo esse profissional não desenvolve a consciência de se pertencer a uma classe. Esse profissional está sendo explorado e muitas vezes não se dá conta, justamente por não se envolver nas lutas da categoria, ou mesmo que perceba a exploração, se sujeita em função da manutenção do emprego. É uma alienação constituída com bases objetivas entre sujeito e objeto e não apenas um estado de espírito facilmente superável, está ligado a uma série de intervenientes independentes da força e da vontade desse sujeito. Nesse sentido,

[...] estamos sucumbindo às novas realidades, sem questioná-las nem solapá-las, deixemos que as coisas (as pessoas, suas escolhas e seus destinos resultantes dessas escolhas) “sigam seu próprio curso”. É também a imagem espetacular de um mundo em que o não engajamento e a distância se tornaram a principal estratégia de poder, e em que as normas regulatórias e os modelos unificadores foram substituídos por uma pletera de escolhas e um excesso de opções (BAUMAN, 2013, p. 55).

A partir do momento em que essas realidades forem aceitas como irrevogáveis e não forem questionadas, elas serão apenas suportáveis e serão adaptadas como um modelo de vida a ser seguido. Isso remete aos padrões da Idade Média, onde a organização social, cultural era apresentada como vontade de Deus, portanto, inevitável. Para o profissional que vive diante dessas circunstâncias torna-se essencial refletir e lutar por mudanças e contra o processo de proletarização. Cabe a ele desenvolver uma consciência crítica no sentido de superar as palavras de Lênin, “Se me arrasto diante dos poderosos e sou complacente com eles, talvez conserve o meu posto e, provavelmente, poderia fazer carreira e chegar a burguês” (Lenin, 2015, p. 32). É necessário ter claro que

essa é uma forma de desqualificação que interessa apenas aos patrões, pois quando se domina os conteúdos e as relações e se une aos demais se tem poder. Participar das discussões, debates, reivindicações, interferir nas decisões a respeito dos processos referentes ao trabalho e suas formas de organização, ir além dos conteúdos curriculares, proporcionando a reflexão sobre questões sociais aos alunos, são formas de desalienação. Participar de forma ativa, compreender as relações na totalidade, compreendendo-as pertencentes a uma situação histórica, só ocorre quando se forma uma pessoa para ser um governante, um ser pensante e não apenas um executor de tarefas.

Aquele que, com verdadeira e incansável sabedoria, protela o seu juízo e avança passo a passo, superando um após o outro os obstáculos que, como montanhas, detêm o andamento do estudo, chegará ao seu tempo ao cume da ciência, onde se desfruta a paz e o ar puro, onde a natureza se descortina aos olhos em toda a sua beleza e de onde se pode descer por um trilho suavemente inclinado até os últimos detalhes da práxis (MARX; ENGELS, 2010, p. 31).

Esse comportamento não é interessante para os contratantes, visto que quando o funcionário é apenas um executor, há uma inversão das relações sociais e econômicas e a hegemonia do capital dá as cartas, sem ao menos se preocupar com os seres humanos que estão na ponta do sistema, com os trabalhadores que venderam sua força de trabalho e que foram expropriados de toda e qualquer relação com o que produziram. O que se percebe nas entrevistas é que os professores pedagogos, nas escolas do litoral paranaense estão conduzindo seus trabalhos nesse direcionamento, pois cerca de sessenta por cento deles não desenvolve nenhum tipo de projeto ou atividade extracurricular com os alunos da escola, os outros trinta por cento desenvolvem principalmente projetos direcionados pelo próprio estado, como projetos de prevenção às drogas ou de incentivo à leitura. E apenas dez por cento dos projetos são voltados à reflexão da cultura local, ou feira de conhecimentos, que trazem embutidas inúmeras possibilidades. As palavras de Mészáros (2008, p. 90) podem auxiliar na compreensão do que isso significa:

Um metabolismo dominado pela inversão mistificadora das relações reais de intercâmbio sociorreprodutivo sob o fetiche usurpador da hegemonia supostamente legitimada do capital 'produtivo' e da

dependência do total trabalho capitalisticamente 'empregado', assim impondo com êxito à consciência da sociedade como um todo e de seus indivíduos efetivamente trabalhadores e produtivos a falsa consciência da 'personificação das coisas e reificação das pessoas'.

Quando se fala em alienação do trabalhador, podem-se levar em conta os pressupostos para a superação dessa situação cogitados por Marx, como a necessidade de uma reorganização do trabalho, na apropriação do processo produtivo por parte do trabalhador, além da redução da jornada. Sob novo patamar histórico por meio do trabalho pode-se superar a alienação do trabalhador.

2.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PARANÁ SOB A ÓTICA DA TEORIA DO TRABALHO

Cabe ressaltar que as diferentes formas de organização do trabalho resultam na construção de diferentes homens, por isso é que se pode afirmar que essa formação humana é diretamente perpassada por diversas formas históricas de produção. Assim sendo, “[...] é a existência que determina a consciência [...] a realidade social é que determina a sua consciência” (ENQUITA, 1993, p. 14 e 85), e a sociedade é tanto construída pelos homens como também os constitui.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, sob circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas sob circunstâncias diretamente dadas e herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1851/52, s/d).

É como um professor pedagogo que embora muitas vezes gozando de certa autonomia leva com ele situações sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais, entre outras pelas quais passou. Ele leva com ele os exemplos dos seus professores que estão arraigados na sua cultura profissional docente, como a vivência e a troca de experiências com outros colegas de trabalho. Esse professor pedagogo não pode simplesmente modificar toda uma organização institucional que está presente na educação e na escola há anos, pois o sistema exige que tenham notas e registro de frequência para citar como um dos exemplos

possíveis, caso contrário se descumpra a legislação. Além do mais, existe uma comunidade que também passou pelos bancos escolares e tem registrado em suas memórias o que é uma boa ou má escola. Esse precisa prestar contas a ela de seu trabalho, mesmo que tenha outros métodos de ensino e outros conteúdos que seriam melhores para o desenvolvimento de seus alunos, ele precisa seguir um padrão pré-estabelecido.

Além disso, os trabalhadores da educação vêm vivenciando novas condições de trabalho (ou falta delas) marcadas por formas flexíveis, terceirização, controle externo, precarização, expansão do trabalho temporário, e essas mudanças afetam diretamente o trabalho e a cultura profissional docente. E isso é absorvido de certa forma que interfere diretamente na prática pedagógica e nas relações estabelecidas com colegas e alunos. Mas cabe ressaltar que todas essas questões não são uma sentença de morte, onde o professor pedagogo precisa seguir à risca todas essas determinações sem possibilidade de mudanças. Incorpora-se o pensamento de Gramsci quando se afirma que não se pode ignorar a autonomia manifestada na criação cultural. Sempre há o elemento sujeito humano envolvido, por mais que esteja entre a miséria e o senso comum. Mesmo que determinadas situações possam parecer irreversíveis. Como é o caso do setor público, que não raras vezes, recebe influência direta de setores privados, por meio de formas diferenciadas de governança e no processo de definição de políticas pautadas em novas relações e interesses. Esse comportamento do Estado é o que Ball (2014) nomeia como sendo uma desnacionalização. É o neoliberalismo⁵⁴ e os meandros de funcionamento a partir de microespaços muitas vezes imperceptíveis aos olhares menos aguçados, pois se torna cotidiano, realidade comum, situação considerada “irreversível”, sem a necessidade de gastos de energia em algo que não poderá ser modificado. Isso se dá em forma de fusões, combinações, e aquisições entre Estado e capital

⁵⁴ A partir dessa reflexão define-se, com base em Ball (2014), o neoliberalismo como sendo práticas econômicas, sociais organizadas em função do mercado com vistas ao lucro. Uma organização direcionada a interesses entre capital e Estado. Esse modelo interfere diretamente nos modos de governança de um Estado e as relações por ele estabelecidas na economia, na política e na cultura. O que leva às mudanças nas identidades individuais, coletivas e nas relações sociais estabelecidas. Uma das formas de perceber esse movimento é por meio da observação da organização de redes, que trazem em sua concepção todo um discurso articulado de proteção aos direitos, de auxílio ao próximo, mas que contrariamente a isso objetivam principalmente lucro e projeção.

privado e na educação pela falta do controle do Estado dos seus “sistemas de ensino”, por meio de parâmetros, contratações e a organização da escola e do sistema em geral.

A partir dessas situações, pode-se ainda refletir de que forma os funcionários públicos, cujo empregador é o Estado, constituem esse quadro como realidade. O Estado “[...] está baseado na contradição entre a vida pública e a vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares” (MARX; ENGELS, 2010, p.39). E ainda que,

Séculos de barbárie o geraram e lhe conferiram a forma, e agora ele está aí diante de nós como um sistema coerente, cujo princípio é o mundo desumanizado. [...] A única ideia do despotismo é o desprezo pelo humano, o ser humano desumanizado, e essa ideia tem, em comparação com muitas outras, a vantagem de ser, ao mesmo tempo um fato (MARX, 2010b, p. 66).

Nesse mesmo direcionamento,

A complexidade da estrutura de classe do moderno capitalismo monopolista surge da própria consideração oposta: isto é que quase toda a população transformou-se em empregada do capital. Quase toda associação trabalhadora com a empresa moderna, ou com seus ramos imitativos nas organizações governamentais ou ditas não lucrativas assumiram a forma de compra e venda da força de trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 342).

É o Estado que “organiza” a sociedade, na medida em que admite a existência de injustiças, portanto, corrobora para que essas se perpetuem. Um exemplo disso é o ocorrido em abril de 2015, no Estado do Paraná. Quando o governo, diante de uma manobra política, se apossou do dinheiro da aposentadoria de milhares de funcionários públicos do estado alegando não ter caixa para honrar suas contas nos próximos anos. Com violência⁵⁵ física contra professores pedagogos e demais funcionários e comprando instâncias legislativa

⁵⁵ É interessante observar alguns conceitos de violência que podem ser inseridos no acontecido entre serviço público e Estado em 2015. A violência pode ser definida como “[...] força indômita, extrema, implacável, avassaladora, poder de oposição e transgressão. Ela não é só um dos recursos da força humana, o mais primitivo, impulsivo, rudimentar e brutal. É inseparável da agressividade, da destruição e se apresenta sempre associada à guerra, ao ódio, à dominação e à opressão. [...] um fenômeno axiologicamente negativo. Corresponde à força desordenada que os gregos consideravam “perigo demoníaco”. A violência é o terror, seja qual for a forma pela qual se manifesta. É regressão histórica e ética, forma de radical desesperança e desespero” (FERREIRA, SILVA, VIANA, 2011, p. 188).

e judiciária, onde as decisões seriam votadas. Nesse episódio as palavras de Marx, no ano de 1844 ainda se fazem atuais.

O Estado é a organização da sociedade. Na medida em que o Estado admite a existência de anomalias sociais, ele procura situá-las no âmbito das leis da natureza, que não recebem ordens do governo humano, ou no âmbito da vida privada, que é independente dele, ou ainda no âmbito da improbidade da administração, que é dependente dele. "[...] todos os Estados buscam a causa nas falhas casuais ou intencionais da administração e, por isso mesmo, em medidas administrativas o remédio para suas mazelas". (MARX e ENGELS, 2010, p. 38-39).

O que dizer então de um Estado que não só corrobora com as anomalias, mas que as produz? Que desrespeita o professor e o funcionário, enquanto ser humano? Que coloca a culpa exclusivamente nestes pela pouca qualidade do ensino? Que afirma em rede nacional que professores são manipulados e manipuláveis por organizações políticas contrárias e de esquerda, que são utilizáveis como massa de manobra? (GLOBO, 2015)

O trabalho docente é considerado de forma ambígua. Este é complexo e responsável pela formação, além de ser cercado de lutas e polêmicas, e ainda não valorizado como deveria. Essa condição advém de uma constituição social, cultural, histórica e econômica. É um conceito recheado de implicações provindas da cultura social e de trabalho com suas ordens e organizações. Isso remete a interesses particulares de grupos específicos que estão no poder, de uma elite econômica e social. Nesse modelo tem-se o Estado como uma "[...] forma ilusória da comunidade – é controlado por interesses particulares e sanciona a exploração do homem pelo homem" (KONDER, 2009, p. 251). Ainda assim o trabalho docente é marcado por transformações sociais⁵⁶.

Pela perspectiva da transformação social, pode-se observar a cultura profissional docente sob a ótica do trabalho, e com isso, muitos aspectos precisam ser levados em conta. Mesmo sendo esse, na escola pública, um

⁵⁶ "[...] a transformação social se resume, em última instância, no processo pelo qual a classe fundamental dominada busca arrebatar a hegemonia social das mãos da classe dominante, construindo um novo bloco histórico sob sua direção. Nesse contexto, a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes" (PARO, 2012, p. 133).

trabalho que para muitos autores é considerado como improdutivo⁵⁷, pois não produz mais-valia, ainda assim é trabalho, pois recebe traços de alienação e desalienação, de autonomia e de heteronomia⁵⁸. Outra questão a ser posta: se é considerado improdutivo, é com relação a que modo de produção (GRAMSCI, 2004a)? Os professores pedagogos são pessoas que vivem de vender sua força de trabalho, conseqüentemente, são trabalhadores. Isso é apontado por Marx (1996) na Teoria da Mais-Valia.

Esses trabalhadores, assolados pela racionalização do trabalho nos aspectos de separação entre execução e concepção dentro do processo produtivo, na desqualificação e na perda de controle sobre seu trabalho. Isso é comprovado nas entrevistas quando os professores pedagogos, em sua maioria afirmam que seu trabalho é fragmentado. Ao interiorizar esse comportamento mercadológico, o docente fica à mercê das decisões e do controle do capital, perdendo, inclusive a sua capacidade de luta e resistência.

Para Costa (1995), a constituição da profissão docente se efetiva por assimilação de valores culturais e normas que produzem e transmitem cultura para as gerações. Ao longo da história da humanidade a cultura do trabalho docente se constituiu a partir de diferentes formas. O arranjo conhecido atualmente se formou a partir do século XV em conjunto com as transformações que produziram a modernidade, após mudanças estruturais e conjunturais, científicas e tecnológicas, o trabalho se estabeleceu a partir de diferentes perspectivas e referenciais, bem como valores e posturas. É uma ocupação cuja organização e crescimento se dá sobretudo com a expansão da escolaridade

⁵⁷ “Para os economistas atuais, portanto, a questão de ‘produtividade’ ou ‘improdutividade’ do trabalho perdeu o grande interesse que apresentava aos economistas burgueses clássicos, assim como perdeu interesse para a própria gerência capitalista. Ao invés, a medida da produtividade do trabalho veio a ser aplicada ao trabalho de todos os tipos, mesmo ao trabalho que não tem produtividade alguma” (BRAVERMAN, 1987, p. 352). O trabalho atende aos interesses do capital, caso a função de determinado trabalhador seja dispensável a aquele, o trabalhador também o será. Nenhum capitalista mantém um trabalhador que não lhe traga algum tipo de lucro, ou que não lhe traga a expansão do valor do capital.

⁵⁸ Saviani (1991) reflete a respeito da produtividade ou improdutividade da escola: “[...] a educação, embora sendo da ordem da produção não-material, pode ser organizada seja na forma do trabalho produtivo, seja na forma do trabalho improdutivo (1991, p. 92). Isso é observável nas duas modalidades de produção não-material destacadas por Marx (1996) a primeira onde as mercadorias existem isoladamente em relação aquele que a produz, como livros e quadros, por exemplo, e a segunda onde o produto não pode ser separado do ato de produção, que é a educação, por exemplo.

coordenada pelo Estado, que na Europa ocorre a partir do século XVIII e na América Latina mais tarde. Esse processo de profissionalização do ensino coincide com o processo de estatização da educação, ou seja, uma organização racional pelo qual passou a sociedade e o Estado na época.

Uma construção que se deu e se dá de forma conjunta e recíproca entre professor e escola. De continuação na linhagem familiar, a escolha da profissão passa também pela questão do mérito, vinculado à ideologia liberal. Para o liberalismo, com o passar do tempo, as profissões mais valorizadas se ampliam de médicos e advogados, para engenheiros, economistas, arquitetos, entre outras, sem chegar à área educacional. E as formações destas são remodeladas para o que a sociedade, a economia e o capital necessitam a cada época.

De acordo com Costa (1995) os professores são muitas vezes considerados nos estudos sociológicos sobre profissões, profissionais ou semiprofissionais e que estão em processo de profissionalização⁵⁹. A autora chama a atenção para o termo profissionalismo, que aparece como um tipo de controle ocupacional e a profissão como uma forma de controlar uma ocupação.

Profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico (COSTA, 1995, p. 89).

As profissões se adequam à conveniência do momento e o ensino funciona como “setor capitalista”, com aumento de intensidade de trabalho e/ou jornada, de modo a aumentar a mais-valia⁶⁰. Quando o empregador é o Estado ele se

⁵⁹ Um interessante estudo que demonstra o debate sobre essa questão em uma das revistas mais importantes da educação brasileira, a Educação & Sociedade, é o artigo no número 100 de Ludke e Boing (2007), que envolve os conceitos de profissão, profissionalidade, identidade, profissionalismo, entre outros, refletindo a respeito dos conceitos em voga nessa revista ao longo do tempo. São conceitos que compõem estudos sobre trabalho docente no país e no exterior. Cabe ressaltar, no entanto que no estudo realizado percebe-se também a ausência de pesquisas a respeito da cultura docente.

⁶⁰ “[...] as magnitudes relativas do preço da força de trabalho e da mais-valia são determinadas por três circunstâncias: 1) a duração do trabalho ou a magnitude extensiva do trabalho; 2) a intensidade normal do trabalho ou sua magnitude intensiva, segundo a qual dada quantidade de trabalho é dispendida em determinado espaço de tempo; 3) finalmente, a produtividade do trabalho, segundo a qual a mesma quantidade de trabalho fornece ao mesmo tempo uma quantidade maior ou menor de produto, dependendo do grau de desenvolvimento das condições de produção [...]. nessas condições, o valor da força de trabalho e a mais-valia são

apropriada de uma certa quantidade de trabalho excedente sem se importar se isso vai lhe render mais participação na mais-valia ou mais trabalho excedente (ENQUITA, 1993). Com isso ele cria duas possibilidades: embolsar esse trabalho excedente na sua totalidade ou uma parte dele, o que conseqüentemente subvenciona as empresas com o barateamento da força de trabalho. Isso ocasiona o rebaixamento dos salários, que atendem a lei do mercado, quando se tem muita mercadoria os preços baixam, mas quando a oferta é pequena os preços aumentam. É a lei da oferta e da procura que Marx (2008, p.48) assim descreve:

O trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo [...] Como capital, o valor do trabalhador aumenta no sentido da procura e da oferta e, de mercadoria, tal como qualquer outra mercadoria [...]. É, aí, que ele tem existência não enquanto homem, mas enquanto trabalhador, podendo deixar-se enterrar, morrer de fome etc. O trabalhador só é, enquanto trabalhador, assim que é para si como capital, e só é, como capital, assim que um capital é para ele.

Como o ser humano na sociedade capitalista é tido apenas como mercadoria a serviço da propriedade privada, não só o excedente distingue a força de trabalho do homem, mas, principalmente, a sua inteligência e adaptabilidade (BRAVERMAN, 1987). Por meio dessas qualidades, tão valorizadas na sociedade atual, o ser humano pode ampliar a sua produtividade e conseqüentemente o produto excedente, quase que de forma infinita.

Outra questão que ainda avassala a profissão docente se dá ao nível da vocação. É muito comum as pessoas que entram na faculdade (e o pior, ainda saírem) com o discurso de que escolheram o magistério por vocação, por ter o dom de ensinar, por ter jeito para lidar com crianças. Situação confirmada nas entrevistas, quando três professores pedagogos afirmaram que escolheram essa profissão em função da vocação, ou ainda da aptidão para trabalhar com

determinados por três leis. Primeira: O dia de trabalho de duração dada produz sempre o mesmo valor, embora a produtividade do trabalho varie e com ela a quantidade dos produtos e, em conseqüência, o preço de cada mercadoria produzida [...]. Segunda: O valor da força de trabalho e a mais-valia variam em direções opostas. A mais-valia varia no sentido da produtividade do trabalho, e o valor da força de trabalho em sentido oposto [...]. Terceira: Acréscimo e decréscimo da mais-valia é sempre conseqüência e não causa do correspondente decréscimo ou acréscimo do valor da força do trabalho [...]" (IANNI, 1988, p. 12-13).

crianças. O tema da escolha profissional ainda traz outras preocupações, quando oito profissionais da área afirmaram que não escolheriam essa profissão novamente em função principalmente das condições de trabalho e da desvalorização.

As circunstâncias aviltantes do exercício da docência eram, e ainda são, associadas à exploração do mito do magistério vocacionado que em nome de um chamamento sagrado, de uma missão, exerce seu trabalho contra todas as forças hostis, todas as restrições de ordem material, inclusive colocando em segundo plano sua remuneração e sua vida pessoal (COSTA, 1995, p. 235).

Propagandas que apregoam a missão dos professores direcionam apelos de formar cidadãos ou o discurso pífio de futuros cidadãos, como se os alunos já não fossem cidadãos desde que estavam no ventre de suas mães. Com essa postura de vocação e de formação para a cidadania, traz-se um elemento muito perigoso, pois tudo o que é vocacionado é visto como algo que pode ser feito de graça, ou quase de graça, e o salário cobre apenas as necessidades básicas. E então surgem programas como Amigos da Escola, por exemplo, que nas suas entrelinhas demonstram apenas que qualquer pessoa pode educar, basta apenas boa vontade, sem preparo, pesquisa ou estudo.

Nesse discurso apresenta-se ainda outro problema: já que se fala em vocação ou em dom, então não é preciso investir em educação e formação para essa categoria. Desvalorização total que atende, entre outras questões, aos interesses do capital e seus associados. É um discurso que gera hegemonia, mas que não pode ser considerado como absoluto, pois está eivado de contradições.

Uma outra questão diz respeito a pouca formação exigida. Quando isto ocorre, precisa der técnicos próprios para constituição de um sistema, uma organização específica para a educação de forma que os docentes, pouco formados, mas que têm um dom, possam efetivar a prática. Infelizmente isso ainda é muito comum em muitos municípios. Um problema apontado por Costa, em 1995, ainda cabe ao momento atual:

O antigo professor 'artesão' era dono de seu saber e de seu fazer que se construía no interior das práticas sociais e dos ofícios. A emergência do estado burocrático, que organiza e mantém os sistemas públicos de formação, introduz um domínio extremamente eficaz sobre os docentes,

tentando arrebatar-lhes a autonomia justamente no que se refere ao elemento essencial do controle ideológico – as ideias, o saber (COSTA, 1995, p. 150).

A posição dos professores pedagogos é complexa, pois não são meros fantoches do sistema, mas são constituídos por este. Alguns participam de lutas históricas pela educação e pela emancipação das classes populares, e são oprimidos pelo poderio do Estado e seus *lobbies*, utilizados para sua perpetuação no poder, para obtenção ou manutenção de regalias e vantagens⁶¹. E tudo isso em função do capital e dos interesses dominantes.

Pode-se refletir sobre as palavras de Marx, que muito embora tenham sido direcionadas para o trabalho da fábrica, cabe, em certa medida, ao docente do estado do Paraná, no contexto atual:

[...] no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção – convertidos em capital pela relação social da propriedade privada – é que usam o trabalhador. Dentro da fábrica o trabalhador se torna um apêndice da máquina e se subordina aos movimentos dela, em obediência a uma finalidade – a do lucro – que lhe é alheia. O trabalho morto acumulado no instrumento de produção suga como um vampiro cada gota de sangue do trabalho vivo fornecido pela força de trabalho, também ela convertida em mercadoria, tão venal quanto qualquer outra. (MARX, 1996 a, p. 34).

O desenvolvimento da produção é transformado em exploração e domínio sobre os trabalhadores, alienando-os e degradando-os. O professor pedagogo, em seu trabalho, obedece à máquina do sistema burocrático, que é o Estado, que por sua vez também se orienta pelo capitalismo. No Paraná o governo iniciou em 2015 um processo de fechamento de 150 escolas, visto que, de acordo com o argumento das autoridades, têm poucos alunos e salas e espaços ociosos.

Onde está a qualidade que se cobra dos professores? Em salas lotadas? Escolas também cheias? Sem investimento público? O governo alegou

⁶¹No modo de produção capitalista, na sociedade capitalista, temos uma democracia amputada, mesquinha, lacunar, uma democracia, sobretudo, para os abastados, para a minoria em detrimento da maioria. E à medida que vai-se dando alguma possibilidade de ascensão ao poder, dá-se a convivência com os valores burgueses de exclusão. As tomadas de decisão passam a ser “mescladas” com interesses particulares, individualistas. Abre-se a possibilidade de desenvolvimento do individualismo nas suas mais sutis e diversas formas, abrindo portas para o carreirismo e a desqualificação do outro, tão próprias da classe burguesa (FERREIRA, 2013 b, p. 308).

otimização de salas e respeito aos recursos públicos, que devem ser utilizados de forma eficiente (nas palavras do próprio governo divulgadas amplamente na mídia). Cabe ressaltar que no início do ano de 2015 mais de 2 mil turmas foram fechadas e que devido a isso as salas de aula estão lotadas (GLOBO, 2015).

Todo esse comportamento gera a construção de uma ideologia de proteção ao sistema e muitos trabalhadores/professores pedagogos nem percebem esses meandros da política, internalizados por meio de cursos, de sentimentos voltados à ética, destacando a participação de todos nas escolas como importante para a tomada de decisões. Mas será que as decisões podem ser realmente tomadas, ou se finge tomá-las? Vive-se em nome de uma pseudoparticipação que pode ser destruída em segundos por um estado governado em bases autoritárias. Ou ainda se apregoa a não participação, um não envolvimento político efetivo da classe, quase como um apoliticismo, quando a atividade humana é demonstrada como duas esferas distintas e contraditórias, como a vida pública e a vida privada. Cabe ressaltar que “A ilusão do apoliticismo nasce da alienação”. Nesse caso, “[...] a alienação possibilitou o aparecimento dessa ilusão segundo a qual a atividade do indivíduo na esfera de sua vida particular permitiria um abandono de suas responsabilidades como cidadão” (KONDER, 2009, p. 183).

Na semana pedagógica preparada pelo estado para todas as escolas no primeiro semestre de 2016 (PARANÁ, 2016) essas questões foram amplamente abordadas. O material versava a respeito dos direitos humanos, da ética, da dignidade humana, da democracia na educação com o discurso de se promover um ensino voltado para a transformação social. Nesse mesmo material constava entrevista com o Sr. Deputado Ademar Traiano, falando sobre um programa de combate à corrupção. Vale lembrar que esse mesmo deputado é investigado em diversos processos, isso sem contar sua postura diante do movimento de professores e funcionários em abril de 2015. O referido político direcionou as votações a favor do governo e contra o funcionalismo público. Questões como equidade, equiparidade são abordadas, no entanto o que o estado deixa de abordar nessas formações continuadas são questões como condições de trabalho, falta de verbas, violência, recursos estruturais. O material é insuficiente para uma formação com qualidade aos profissionais da educação, além de ser fragmentado e com informações e depoimentos duvidosos e tendenciosos. Esse

tipo de formação valoriza o preenchimento de tabelas e planilhas em detrimento de estudos aprofundados sobre temáticas relevantes para a realidade das escolas e profissionais da educação. Essa é uma questão que remete ao conceito de Cegueira moral utilizado por Bauman e Donskis (2014, p. 18) que é “voluntariamente escolhida e imposta ou aceita com resignação”, pois traz conceitos ilusórios que são construídos por tecnocratas a fim de perpetuar uma dada situação. Embora no início aborde questões de coletividade, o vídeo “Geração atitude” destaca: “A mudança começa em você”. É fácil culpabilizar escolas e professores pela situação da educação no estado, mas não é fácil para o mesmo reconhecer seus erros e direcionar os trabalhos com a finalidade de corrigi-los e isso aparece também no segundo dia, ao solicitar que seja discutida “a escola que queremos”. Como discutir essa escola e resolver seus problemas apenas internamente se grande parte deles ocorre a partir de intervenientes externos e/ou precisam do próprio estado para serem resolvidos? O terceiro dia da formação era referente à gestão escolar democrática e deveria ser discutida apenas por diretores e professores pedagogos, sendo tomada a gestão como mero instrumento técnico e administrativo. Apregoa-se uma escola com as bases na democracia e na coletividade, numa gestão que deve ser debatida por todos, com a responsabilização de cada um, inclusive da própria gestão pública. Estas são formas sutis de controle ideológico pelo estado.

No entanto, é importante observar que essas condições não estão dadas simplesmente. É necessário que esse profissional da educação também se envolva e cobre mudanças da mantenedora, assunção de compromissos que são da sua responsabilidade.

Sem querer subestimar a eficácia de tais fatores ideológicos, é preciso constatar, no entanto, que a combatividade de uma classe é tanto maior quanto melhor for a consciência que ela puder ter na crença de sua própria vocação, quanto mais indomado for o instinto com que é capaz de penetrar todos fenômenos conforme seu interesse (LUKÁCS, 2012, p. 168).

Mesmo que por vezes a realidade mostre o contrário, na luta contra a desigualdade e a injustiça se avança um pouco sempre, mesmo que o retrocesso

pareça inevitável. Na linguagem popular diz-se que se anda um passo para trás, mas um para frente. É um combate constante pela consciência.

Outro exemplo do que ocorreu no estado do Paraná, desde o final de 2014, foi a redefinição de um direito da comunidade escolar, a saber, a eleição de diretores. Após um ano, a lei foi finalmente sancionada em 14 de outubro de 2015. Segundo o governo do PSDB, as eleições ocorreram no dia 04 de dezembro daquele ano. A aprovação dessa lei na Alep⁶² causou discussões e polêmicas entre governo e oposição principalmente no que tange a universalização do voto, que anteriormente era paritário; e no que diz respeito à duração do mandato, antes de três anos e agora de quatro, e a possibilidade de reeleição sem limite. Cabe destacar que a eleição é apenas um dos mecanismos de gestão escolar democrática. Aliado a isso tem-se o funcionamento dos Conselhos Escolares, das Associações de Pais e Mestres, dos Conselhos de Classe e dos Grêmios Estudantis, por exemplo. O cerceamento de qualquer uma dessas instâncias colegiadas demonstra o que Ball explica abaixo.

Na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor-aluno, por meio de remuneração por desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores (BALL, 2014, p. 64).

Mais um exemplo a ser citado neste mesmo estado é quando um Conselho Deliberativo de uma Universidade decide os rumos dessa instituição e, posteriormente, essas decisões, que eram legais, dentro do esperado pela comunidade acadêmica, são barradas pelo governo. São modelos “[...] de administração da educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada” que não possibilita “[...] mudanças, participação, ou criatividade” (FERREIRA, 2000, p. 308). Observa-se que no governo atual, no Paraná, há muitas organizações a serviço da economia neoliberal que direcionam o poder do Estado com vistas à troca de favores, evidenciando sua estruturação

⁶² Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

em redes com a iniciativa privada, “[...] as organizações de redes são opacas, consistindo, em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem ‘nos bastidores’” (BALL, 2014, p. 33). As decisões envolvem participantes diversos, porém não de direito, mas ligados a compromissos, influências, finalidades ligadas a uma determinada rede de relações de onde advém esse suporte e de interesses políticos e econômicos.

Torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esta transição apresenta-se na história como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista apresenta-se como o problema de gerência. (BRAVERMAN, 1987, p. 59).

A experiência desta pesquisadora evidencia que no estado do Paraná muitos dos conselhos, sejam de escolas municipais, ou ainda os conselhos universitários de algumas universidades estaduais existem apenas no papel, porque as decisões são tomadas de fato a partir de instâncias superiores, combinadas e direcionadas para os interesses do mercado. Com isso “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas” (BALL, 2014, p.34). E ocorre exatamente o que Bauman e Donskis (2014, p. 65) apontam: “O que nós em nossa política pós-moderna tratamos como questões públicas são mais frequentemente problemas privados de figuras públicas”. E continuam,

A má notícia é que a política hoje tem colonizado a cultura, e isso passou despercebido, bem debaixo de nossos narizes. Não se quer dizer que a cultura seja politicamente explorada e vulgarizada em função de propósitos e objetivos políticos de longo ou curto prazos. Num ambiente político democrático, a cultura é separada da política. Uma abordagem instrumentalista da cultura logo revela o desdém dos tecnocratas pelo mundo das artes e das letras ou uma hostilidade mal elaborada em relação ao valor e à liberdade humanos (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 197).

Como consequência desse tipo de comportamento, observa-se que os professores pedagogos em conjunto com os demais profissionais do sistema de educação estão sendo tomados como simples apêndice da máquina estatal. São vistos como instrumentos de conchavos políticos para se obter algum tipo de

benefício. Assim, tais profissionais precisam se adaptar constantemente a esses direcionamentos e conseqüentemente sofrem uma precarização de seu trabalho. Estão sujeitos a diferentes formas de controle administrativo e burocrático, visto que desenvolvem seu ofício em instituições completamente hierarquizadas e burocráticas, trabalham em condição de funcionários assalariados e com isso sofrem uma série de formas de coação e controle. São tidos como

[...] profissionais, tendo clara a ideia de que se trata de profissionais atuando vinculados à burocracia do Estado, portanto, funcionários, com autonomia e independência limitadas, porém existente, e com um campo de ação definido socialmente, embora em processo de transformação (COSTA, 1995, p. 151).

Compreender essas relações da profissionalidade do trabalhador docente, a desigualdade social e a necessidade de se construir uma sociedade mais igualitária, emancipada e justa é mister, de forma a superar a concepção taylorista e fordista que infelizmente ainda hoje apresentam resquícios na educação. Para tanto os educadores precisam ser educados, conforme ressalta Marx (1854) na terceira tese sobre Feuerbach. Essa educação é uma tarefa árdua com a finalidade da transformação social.

Como foi observado até aqui a educação também pode ser uma mercadoria ou pode se submeter à lógica do capital, em uma sociedade dirigida pelo capital, mesmo tendo como mantenedores os órgãos públicos. Corroborando o pensamento de Saviani (2007) o mercado não é absoluto: pensar que ele seria absoluto significaria adotar uma posição de determinismo, o que aqui não é o caso, pois envolve diversos fatores socialmente manifestados, em uma ações recíprocas e complementares. Em algumas escolas que seguem a lógica do capital, os alunos são transformados em clientes e as escolas em prestadoras de serviço a uma comunidade. As desigualdades sociais são afirmadas em nome da equidade e da meritocracia. Nesse modelo, a competição é instaurada e a educação é controlada por agentes externos de avaliação.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. (SADER, 2008, p. 16).

Nos sistemas que obedecem a essa lógica o Estado exerce o controle administrativo, legislativo, técnico e ideológico da comunidade docente lotada nas suas unidades. É um aparato do poder dominante em conjunto com meios de comunicação de massa, por exemplo, e que atuam diretamente no processo de proletarização desses profissionais. Nesse sentido, “[...] proletarizado é um indivíduo que vende sua força de trabalho, que produz mais-valia e que perdeu o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho” (COSTA, 1995, p. 111). O professor pedagogo vende seu trabalho intelectual ao bel prazer do mercado e com isso é submetido ao comprador dessa mercadoria. Alguns sinais são mencionados por Löwy (1979) como sendo sinais de possíveis proletarizações do intelectual e que podem ser compreendidos também no que concerne ao trabalho do professor pedagogo como sendo: a perda de controle do conteúdo de sua atividade, a passagem da autonomia à subordinação, da independência à dependência, a expropriação sobre seu trabalho, desqualificação, subemprego, desemprego, baixos salários, trabalho mecanizado, brutalizante e fragmentado. Tais situações são fartamente mencionadas nas entrevistas.

A degradação do trabalho é salientada a partir de Marx por diversos autores. Destacam-se Braverman⁶³ (1987) e Enguita (2007), que entre outros, este último aponta em especial a proletarização e deterioração dos trabalhos dos professores que se encaminham para as formas mais alienantes e cruéis de subcondições do trabalho assalariado. Postura essa que vem contra a profissionalização da profissão, que a cada dia é destituída de sua autoridade perante a sociedade e apresenta um baixo *status* social.

A proletarização docente se manifesta de diversas maneiras uma delas é por meio da contratação de profissionais da educação terceirizados e que são

⁶³Braverman (1987) trabalha com o conceito ampliado de classe operária incluindo os trabalhadores de escritório nessa categoria. Para o autor esses sofrem a mesma proletarização dos demais trabalhadores, em função de métodos de controle de trabalho da implantação de novas tecnologias e das especificidades desenvolvidas com a gerência científica. Pode-se realizar uma leitura transferindo alguns desses conceitos à educação, em virtude de que na sociedade atual, as gestões das escolas e universidades são levadas a seguirem muitas vezes o mesmo direcionamento que o das empresas. A submissão da perda de controle sobre seu processo de trabalho, os níveis de remuneração e autonomia e as condições de trabalho são alguns desses indicadores de proletarização que podem ser levados em consideração.

constituintes do processo de produção capitalista. A proletarização ao longo do tempo foi perpassada por lutas e conflitos, agravando as condições de vida material dos docentes. O objeto salarial é peça importante para a compreensão dessas questões, visto que desde 2008 foi promulgada a lei 11.738, que regulamentou o artigo 206 da Constituição Federal estabelecendo o piso nacional docente, porém, muitos municípios ainda não seguem o que a lei apregoa. Isso sem contar os valores pífios estipulados nessa política. Embora o piso no estado do Paraná ultrapasse esse valor, o salário é ainda muito baixo em relação a outras profissões estatutárias e quanto às necessidades materiais da população.

Nas entrevistas a proletarização aparece de diversas formas no trabalho do professor pedagogo. As principais queixas são com relação à falta de estrutura, de manutenção, falta de materiais nas escolas, o não investimento em formação de professores e em projetos escolares, além de questões como haver poucos profissionais atuando nas escolas, mesmo que haja demanda escolar referente ao número de alunos.

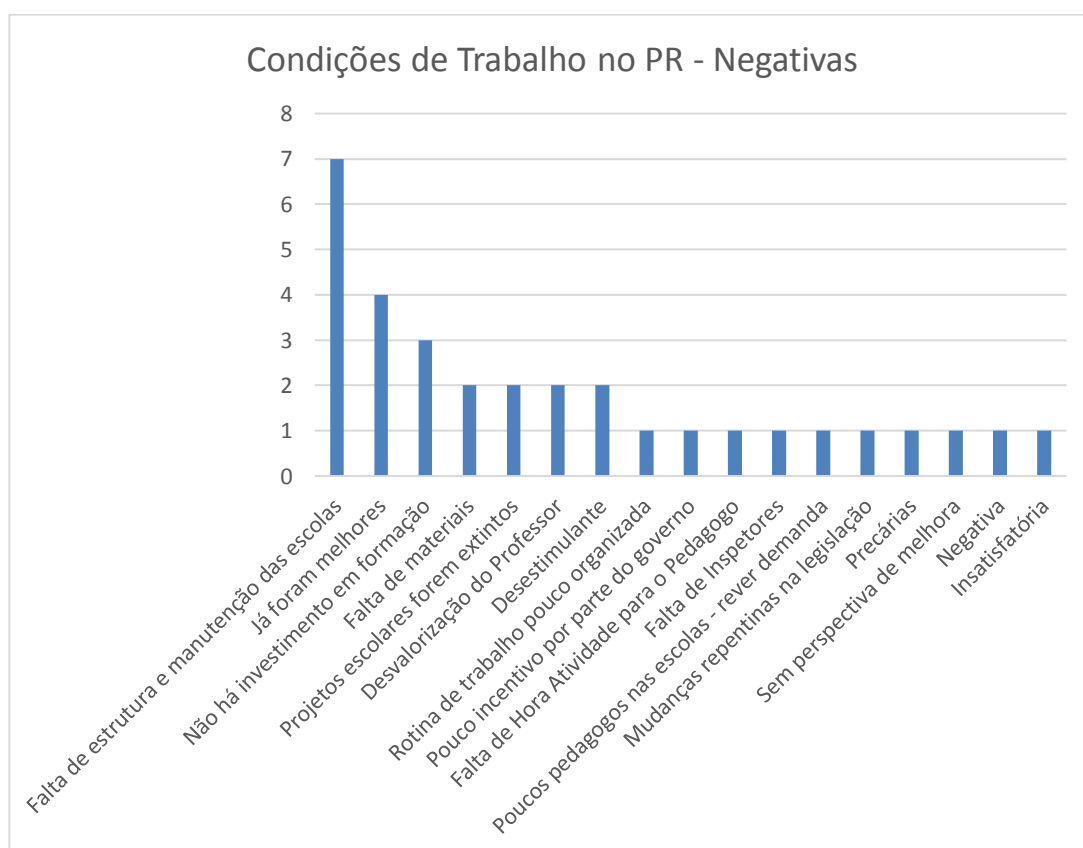


Gráfico 12 - Condições negativas de trabalho
Fonte: A própria autora

Ao serem questionados a respeito das condições positivas de trabalho a maioria dos professores pedagogos preferiram não comentar e os que descreveram a respeito, apenas dois destacaram condições de trabalho adequadas, ou seja, menos de dez por cento dos entrevistados (gráfico 12). Evidencia-se a ignorância ou o desinteresse por este e os demais problemas. Apareceram como positivas ainda questões como o apoio do Núcleo Regional de Educação, direitos respeitados e formação do pedagogo. É preocupante observar que mesmo em número pequeno, menos de dez por cento acreditam que têm seus direitos respeitados. Onde estavam esses profissionais nos momentos de paralização e luta da categoria? Será que se percebem respeitados por não acompanharem essas lutas, ou apenas porque acreditam que os seus direitos se resumem em pagamento em dia de seus salários? Onde está a consciência política e de classe? Qual é o parâmetro desses profissionais para compararem uma condição de trabalho adequada a que eles têm no cotidiano de seu trabalho nas escolas? A pesquisadora visitou diversas escolas e não viu nenhuma delas com condições realmente adequadas de trabalho para qualquer profissional. O que se percebeu foram escolas sucateadas, com pouco equipamento e com poucos profissionais trabalhando, inclusive abaixo do exigido pela demanda e porte da escola.

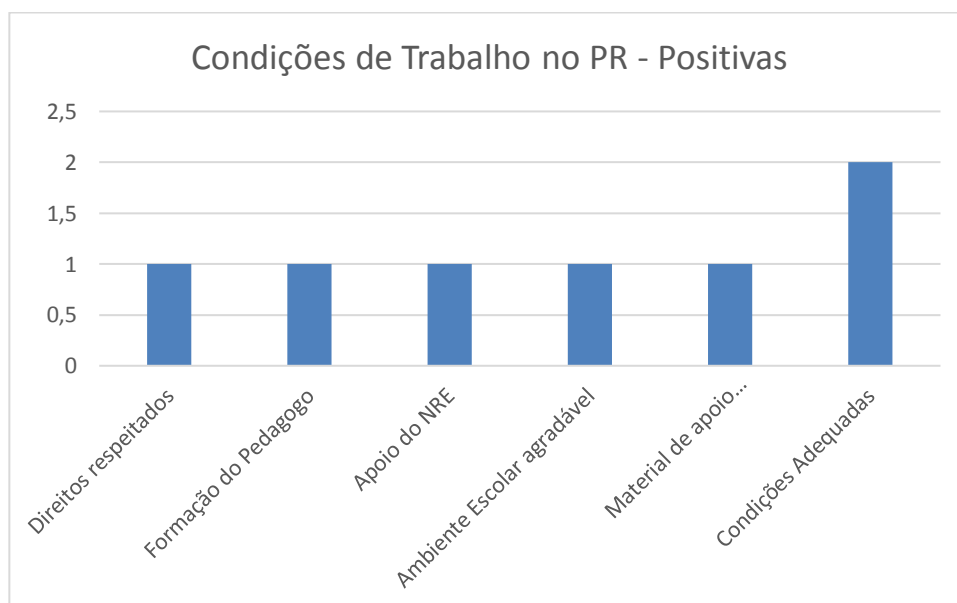


Gráfico 13 - Condições positivas de trabalho
Fonte: A própria autora

Dentre as questões destacadas pelos professores, algumas são mencionadas por Enguita (1993). Para ele o que também contribui para essa proletarização são fatores como a urbanização, o crescimento numérico das escolas, a concentração de empresas privadas no setor educacional, o incremento da lógica controladora com a ingerência da administração do Estado, normas de avaliação, regulamentações sobre o currículo, horários, livros didáticos, dentre outros fatores. Isso tudo acarreta a perda da autonomia, como a desqualificação do profissional em questão e as condições materiais precárias⁶⁴ de trabalho. Fica claro que a função docente muito se aproxima do proletariado empresarial, o trabalho é separado da concepção do processo produtivo e o professor pedagogo é expropriado do seu saber. O professor pedagogo, devido a sua condição de proletarização, geralmente só pode se utilizar dos instrumentos de trabalho disponibilizados a ele pelo Estado.

[...] no modo de produção capitalista, a introdução da lógica racionalizadora do capital resultou em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento de tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização. A resultante disso é a *desqualificação* gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle sobre o seu trabalho. (COSTA, 1995, p. 106).

Na educação (Costa, 1995), isso se manifesta pelas técnicas de organização do ensino, pelos objetivos administrativos e de gerenciamento, controle do trabalho e formas de promoção de carreira. São modelos como a qualidade total, as provas em larga escala, as subidas de nível de carreira atreladas à assiduidade e às notas de provas de desempenho, que produzem essa proletarização. O professor e o professor pedagogo são levados a se ocupar do maior número de alunos possível, com maior esforço, mais trabalho, mais um

⁶⁴ Mesmo com a situação precária de trabalho e de vida, muitos profissionais da educação ainda perpetuam um discurso de agradecimento pelo trabalho e salários que têm, e com isso, “A incerteza chamada ‘precariedade’ transmite a assimetria preordenada e predeterminada do poder de agir; eles podem, nós não. E é por graça deles que continuamos a viver, mas essa graça pode ser retirada a curto prazo ou de uma hora para outra, e não está em nosso poder evitar essa retirada ou mesmo mitigar essa ameaça. Afinal, nós dependemos dessa graça para nossa subexistência, enquanto eles continuariam a viver, e com muito mais conforto e menos preocupação, se nós todos desaparecêssemos (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 80).

turno e salários que são constantes. O aumento da intensidade do trabalho está inversamente proporcional ao aumento do salário.

Atrelado a esse fator, quase todos os professores pedagogos entrevistados reclamaram das condições salariais e de carreira (gráfico 14), apenas um professor contratado em regime de PSS não quis opinar em função do tipo de contrato de trabalho, outro se sente seguro diante da incerteza do cenário brasileiro atual e um terceiro destaca como sendo boa sua condição. Mais uma vez aparece a questão da contratação ser uma das causas do pouco envolvimento desses profissionais.



Gráfico 14 - Carreira e Salário
Fonte: A própria autora

A profissão professor no Brasil sempre foi desvalorizada, por isso entre outros aspectos, a feminilização da classe, pois esta vinculada aos que “não tinham condições para outras profissões de maior importância”. É proletarizada a partir da década de 70 com a expansão das universidades na Reforma de 1968 (SAVIANI, 2011) que, dentre outras providências, expandiu as universidades privadas e a obrigatoriedade instaurada de oito anos de escolaridade, com a Lei 5.692/71. A partir disso, houve uma ampliação do número de professores no país e conseqüentemente uma profissão que era para poucos, pode-se dizer que, de certa forma, se massifica. Cabe ressaltar que é importante a expansão e ainda a universalização da escola pública em todos os níveis e modalidades do ensino, dentro do princípio constitucional democrático para todos. No entanto, para que a

escola possa ampliar as matrículas e expandir o atendimento à população, é importante que se cobre simultaneamente qualidade nessa expansão. Não apenas políticas de controle e avaliação que apenas medem a situação, mas que se avaliem efetivamente as necessidades de cada escola a fim de se melhorar o ensino, investir no que é realmente necessário como as condições gerais das escolas e formação de professores, por exemplo, mas tudo isso dentro da realidade de cada comunidade em questão. O que se observa atualmente é o barateamento da qualificação que não é criada pela escola, mas que é produzida por esta. São pessoas que vão para o mercado “mais baratas”, com menos qualificação e conseqüentemente vendo seus salários pressionados para baixo. Isso, além de produzir baixa condição de trabalho, produz também alienação daquele que forma e daquele que é formado.

No Brasil os números, de acordo com a última estatística divulgada pelo MEC/INEP, são: 2.190.743 funções docentes⁶⁵, das quais 130.659 estão no Paraná. Este mesmo estudo ainda aponta o perfil do professor da educação básica no Brasil, com base no senso de 2007, como sendo a maioria do sexo feminino, de nacionalidade brasileira, de cor branca, ou não declarada, com trinta anos, com nível superior em pedagogia ou ciência da educação, que leciona apenas em uma⁶⁶ escola, urbana, cuja média de alunos é de trinta e cinco (BRASIL, 2009).

Para Braverman (1987), a escola é lócus de trabalho capitalista, e circunstâncias históricas alteraram os modos de produção e degradaram os processos de trabalho. Autores como Enguita (1993) seguem no mesmo

⁶⁵ De acordo com o material de referência do MEC o conceito adotado para função docente tem a seguinte compreensão: “A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina)” e continua: “Vale também esclarecer que a noção de função docente, na visão estatística, não se confunde com as funções de magistério, que, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formam um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora de sala de aula”. (MEC, 2009, p. 18).

⁶⁶ É interessante observar como em alguns municípios isso se organizou. Os concursos foram dispostos a contratar profissionais para 30 horas e não 20, portanto, muitos dos pesquisados trabalham apenas em uma escola.

direcionamento e complementam essas questões destacando a proletarização dos professores. Para este autor há uma tentativa de racionalização do trabalho escolar, com divisão de tarefas, seguindo padrões internacionais e provas escalonadas.

Uma reação a essa proletarização é urgente, sendo esse um processo histórico, que ocorre a partir da transformação da vida social, no entanto quais seriam os melhores caminhos? Para o professor pedagogo que foi entrevistado (gráfico 15) a contratação de mais profissionais e o investimento em capacitação ajudariam a combater a precarização e a proletarização. O que mais chamou a atenção nas entrevistas é a falta de perspectiva de alguns profissionais, assim como a luta pelas mesmas questões há anos.

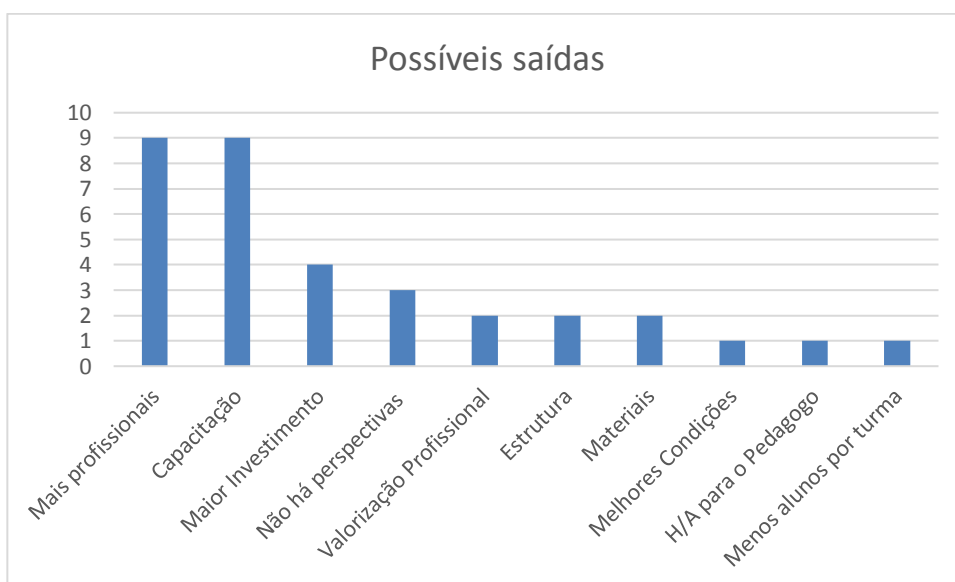


Gráfico 15 - Possíveis saídas
Fonte: A própria autora

Como pode esse profissional compreender o produto que se produz com uma formação crítica como forma de abandonar o comodismo e o inculcamento ideológico? Fugir de atividades pedagógicas em função de atividades assistenciais que desqualificam o trabalho do professor? Ao certo uma coisa pelo menos é importante e necessária: “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Como conseguirá esse profissional

atingir níveis mais altos de debate e compreensão de sua carreira se nem mesmo o básico das condições de trabalho ele tem? Como pensar em outras questões, aprofundar estudos, se o salário não propicia isso, ou ainda se o tempo que lhe sobra é pouco, ou se não há nem condições de estudo no interior das escolas? Mesmo que nas entrevistas os livros apareçam como principal meio de conhecimento, de que forma são lidos e refletidos? Destaca-se que esses aparecem ao lado da internet. Mas quais são os sites mais acessados? São com informações confiáveis? Qual é o tempo dedicado por esse profissional na compreensão dos conteúdos e teorias lidos? Os colegas ainda são considerados importante fonte de informação, mas como é a formação destes? Ao serem questionados a respeito de quais os autores que mais se utilizam, apenas nove professores pedagogos responderam. Foram mencionados Saviani, Libâneo e Vasconcelos, com duas citações cada, e Freire, Veiga e Cortela, com uma citação cada. Guardada as devidas proporções e respeitando o trabalho e pensamento de todos os autores, qual a importância de um autor como Cortela na educação brasileira, em se o comparando aos demais? Os autores mencionados revelam disparidade e idiosincrasias quanto à especificidade do tema investigado e as matrizes teóricas utilizadas. Isto não invalida suas contribuições, mas nem todos contribuem no mesmo nível argumentativo de autores pesquisadores que têm vasta produção científica a respeito.

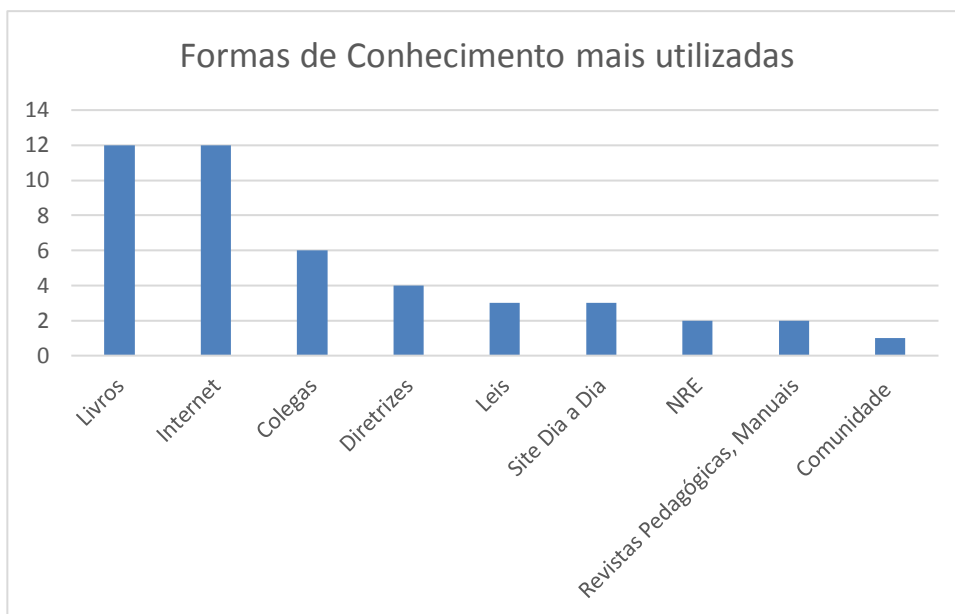


Gráfico 16 - Formas de conhecimento mais utilizadas
 Fonte: A própria autora

Em outra parte da pesquisa foram os professores pedagogos questionados ainda a respeito de suas atividades culturais e de leituras (gráfico 16). Embora os livros tenham aparecido na questão anterior como a forma de conhecimento mais utilizada, esses profissionais se declaram muito cansados para realizarem leituras. Quando as realizam, são leituras direcionadas apenas ao fazer pedagógico, como por exemplo as diretrizes curriculares, os cadernos pedagógicos e textos teóricos solicitados em momentos de estudos pelo núcleo de educação. Ou seja, uma informação acaba contradizendo a outra.

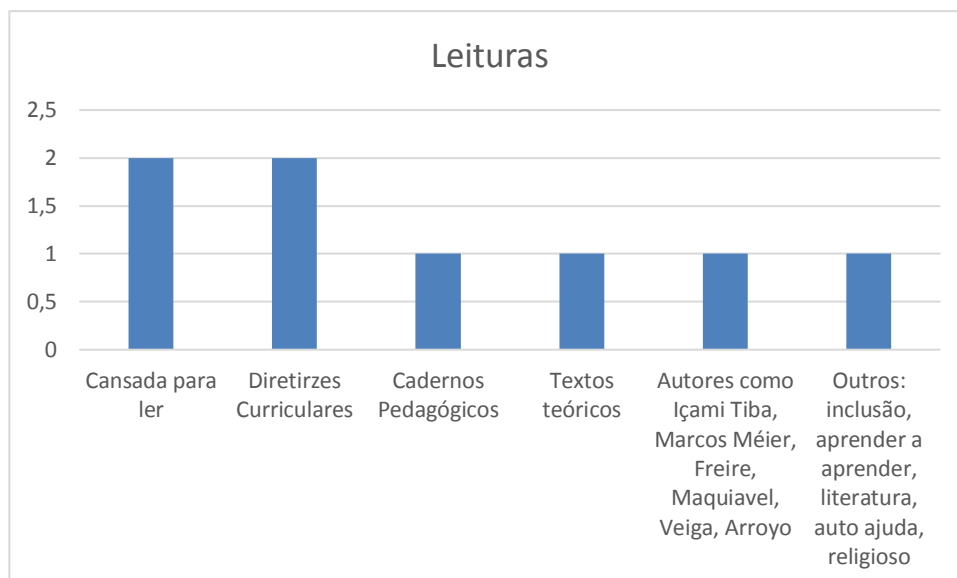


Gráfico 17 - Leituras realizadas
Fonte: A própria autora

Essas informações podem ser comprovadas na questão sobre quais as atividades culturais de lazer são mais praticadas entre esses profissionais (gráfico 17 e 18). A grande maioria optou por passear em família. O livro e a leitura só foram considerados como atividade de lazer com prática frequente por apenas três dos entrevistados. A leitura não é “o forte”, por incrível que pareça nos professores pesquisados. E é forçoso reconhecer que na classe, como um todo, infelizmente, este é um fato que se verifica. O que se observou é que o hábito de leitura não está arraigado no professor pedagogo entrevistado, mas isso também está interligado às questões de formação docente, de tempo e financeiras.

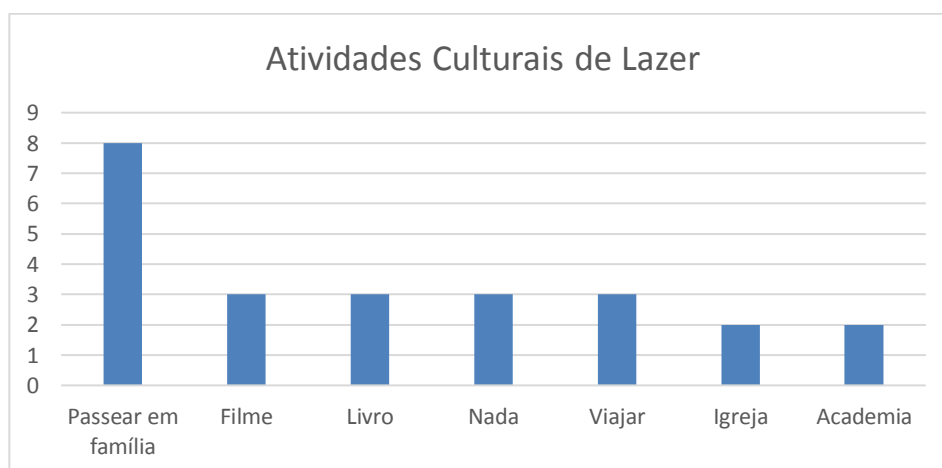


Gráfico 18 - Atividades culturais de lazer
Fonte: A própria autora

Vale lembrar Gramsci (2004b) ao afirmar que todos são intelectuais, mas nem todos exercem essa função. Isto ocorre muito com os professores, devido a jornadas extenuantes em várias escolas, intercalando públicas e privadas, com condições exaustivas de trabalho. O referido autor acreditava que seria necessária a conquista da cultura e da política e, só mais tarde, após o amadurecimento das massas, estas se tornariam finalmente dominantes.

Para tanto superar o senso comum⁶⁷ é mister, no sentido de que “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2007, p. 55), ou ainda como afirmou Freire (1996) superar a consciência ingênua para atingir uma consciência crítica. Essa conquista hegemônica implica choques de interesses, correlação de forças e conflitos no interior de grupos sociais. Isso não se dá com a leitura aligeirada de pequenos fragmentos de textos, nem mesmo de um livro ou outro, mas de uma formação sólida que demanda tempo e dedicação de quem se propões realizá-la pois,

A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas da realidade (KOSIK, 2002, p. 14)

Essa impotência também é dependente de inúmeros condicionantes como, por exemplo, a divisão da sociedade em classes, a divisão do trabalho, as hierarquias, que em muitos casos são levadas como naturais na sociedade. O homem age de forma unilateral isolando alguns elementos da realidade, desprezando outros, é uma percepção espontânea do todo, situação vinculada à práxis utilitária cotidiana, o que cria o pensamento comum. Nesse mesmo direcionamento Ferreira (2008, p. 57) afirma que “[...] o conhecimento não segue servilmente o objeto, mas o reflete de modo criativo, eivado de significados, pois o conhecimento é e só pode ser ativo, um reflexo da realidade objetiva praticamente dirigida”.

⁶⁷Para Gramsci (2004b, v.1, p. 77) o senso comum “prega habitualmente que é melhor um ovo hoje do que uma galinha amanhã. E o senso comum é um terrível navio negreiro dos espíritos”.

A partir desses inúmeros problemas torna-se difícil ao professor pedagogo se compreender como membro de uma classe e assumir essa posição, visto que esse comportamento não é natural e traz uma série de responsabilidades para quem assim age e para com os outros.

O trabalhador incapaz de identificar-se com seu trabalho, avalia este em termos de salário, estabilidade, tempo livre e férias, prestígio, posição social, etc., pois são muito poucos os empregos que autorizam uma alta valorização intrínseca (ENGUIA, 1993, p. 236).

Nessa realidade, o serviço público enfrenta a mesma situação, pois este segue as regras do neoliberalismo, que dá sustentação ao modo de produção capitalista. O professor pedagogo estatutário, por sua vez, também troca o seu trabalho por dinheiro. Deve ser considerado trabalhador, pois exerce um trabalho que é vendido a um capitalista, neste caso, o Estado, mesmo que ele não produza valor de mercadoria. Portanto, é trabalhador que vende a sua força de trabalho.

Por outro lado, é esta dificuldade que possibilita ao trabalhador desenvolver uma consciência revolucionária. É por meio das injustiças vivenciadas que uma identidade de grupo pode ser partilhada e com isso abre-se a possibilidade de uma ação coletiva. São as contradições presentes na profissão e também fora dela:

[...] enquanto apresenta o homem objetivado como mercadoria, que permite que essa situação se torne consciente, pois seu trabalho, sendo parte de um trabalho coletivo, lhe possibilita perceber-se como ser social, reconhecendo-se a si próprio e as suas relações com o capital (LUKÁCS, 2012, p. 188).

A ação coletiva dá um novo significado às relações vividas. Pois é a partir dessa ação que se vislumbra a possibilidade de alterar as situações de dificuldades, injustiça, violência e exploração. É uma ação que se questiona a naturabilidade dessas relações ao não tratá-las mais como inevitáveis. Essa é consciência em si, onde o grupo cria vínculo e percebe a sua identidade e interesses. Pode-se exemplificar com as manifestações sindicais e os movimentos culturais. A consciência em si pode ainda evoluir para a consciência de classe, pois ela ainda não consegue se desvencilhar completamente das

relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista. Apesar de conscientes das novas relações, os membros de um grupo que tenham criado “a consciência em si”, ainda se submetem a esse sistema ao atribuir a outro a resolução de um problema, por exemplo. É necessário e importante superar a consciência em si e o processo de alienação ainda embutido nela, e se assumir para além de si, ou seja, a consciência para si. Nesse tipo de consciência se nega o capitalismo assumindo a posição de classe para, posteriormente, negar a si mesmo enquanto classe ao incumbir-se da luta de toda a sociedade para emancipar-se em relação ao poder do capital. Nesse movimento ocorre a superação da consciência individual, numa passagem imediata a um patamar superior, onde o trabalhador compreende a totalidade das relações.

Gramsci (2004b) reflete a esse respeito ao escrever no *L'Ordine Nuovo* em 1919 sobre os operários e a primeira forma de consciência que a eles ainda é peculiar. Descreve que sua organização obedeceu a leis próprias, mas estranha às massas, muito embora tenham consciência de sua missão histórica de classe, que é revolucionária. Na superação dessa consciência o sujeito busca compreender as causas indo além das aparências do funcionamento da sociedade e de suas relações para compreender como é possível transformá-la. Esse é um movimento esse que não ocorre de forma linear, mas pleno de idas, vindas e de contradições entre a consciência, o individualismo e a alienação.

Para Marx a superação da alienação é uma situação que só pode ocorrer no final da atividade produtiva e a ação política é apenas um pré-requisito necessário para a criação das condições de superação (MÉSZÁROS, 1981). Por si só essa ação não dá conta de superar esse movimento.

Toda essa crítica leva, mais tarde, à conclusão de que a apropriação do capital pela comunidade não significa o fim da alienação. Mesmo se a comunidade se tornar dona do capital e o princípio da igualdade dos salários for posto em prática, na medida em que a comunidade não é mais do que uma comunidade de trabalho (isto é, de trabalho assalariado), a relação de alienação sobrevive de uma forma diferente. Nessa nova forma, o trabalho é elevado a uma ‘universalidade imaginária’, mas não conquista o nível propriamente humano, não se torna digno do homem, ‘não surge como um fim em si’, porque é limitado por outra universalidade imaginária: ‘a comunidade concebida como o capitalista universal’. Só poderemos falar de uma transcendência positiva da alienação se for superada essa limitação imposta por um poder exterior, que condena a atividade a não ser um fim em si mesmo (MÉSZÁROS, 1981, p. 117 - 118).

A alienação é histórica, pode ser superada por meio de um desenvolvimento histórico concreto do próprio processo de trabalho, visto que “[...] o único poder capaz de superar praticamente (‘positivamente’) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente” (MÉSZÁROS, 1981, p. 161), desde que:

1. O desenvolvimento das forças produtivas permita a negação radical da alienação capitalista; 2. O amadurecimento das contradições sociais do capitalismo (no mais íntimo intercâmbio das forças produtivas) force o homem a mover-se na direção de uma ‘*Aufhebung*’; 3. Os conhecimentos que os seres humanos vão adquirindo sobre as características objetivas de seus instrumentos permite-lhes desenvolver as formas de controle e intercâmbio que impedem a reprodução das velhas contradições em nova forma; 4. A transformação radical da educação, de mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automeiação consciente, inspira os indivíduos a produzirem ‘segundo as suas capacidades humanas reais’, unificando conhecimento e ideais, intenção e execução, teoria e prática, bem como integrando as aspirações particulares dos indivíduos sócias aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 1981, p. 227-228).

Para tal seria necessária uma revolução⁶⁸ social, pois não basta apenas acabar com o Estado burguês, sem reformular suas funções e organização. De acordo com o histórico de desagregação e desvalorização da vida profissional docente, compreende-se que classes nessas condições dificilmente conseguem estabelecer a superação da alienação. De forma a modificar essa situação, o acesso ao conhecimento histórico, social, cultural e político e a compreensão de como as relações se estabelecem são essenciais, pois as dificuldades enfrentadas, de acordo com Ianni (1988), não impedem que o homem crie e recrie o ambiente onde vive, modifique, transforme e revolucione. Essa revolução se constituiria a partir de uma

[...] reestruturação radical das relações sociais de produção: a abolição da produção de mercadorias, a eliminação gradativa do dinheiro como ‘o poder universal galvano-químico da sociedade’; e, acima de tudo, a criação de um *ethos* radicalmente novo de trabalho, motivado pela

⁶⁸“A passagem da antiga sociedade para a nova, da dependência e da reificação para a liberdade e humanidade exige em primeiro lugar, transformações econômicas e políticas objetivas. Mas essa passagem não é simplesmente econômica e institucional, implica também uma mudança moral” (LÖWY, 1979, p. 184).

autoconfirmação no trabalho como atividade vital do indivíduo social. E, finalmente, não basta modificar o controle dos instrumentos e instituições tradicionais de cultura e educação: a tarefa estratégica é a sua estruturação radical de acordo com as tarefas amplas da transformação socialista da sociedade como um todo, inconcebível sem a grande realização educacional pela qual 'os indivíduos humanos reais' adquirem uma consciência adequada à sua individualidade social (MÉSZÁROS, 1981, p. 258-259).

Nesse ínterim ocorreria uma modificação das relações do homem com a natureza, com meios de trabalho e produção, no indivíduo e nos relacionamentos entre os seres humanos, de forma a valorizar a ética, o respeito, a tolerância e a preocupação com o bem comum. Esta é uma forma de emancipação que ocorre com o desenvolvimento de uma consciência histórica⁶⁹ e crítica da realidade. A partir dessa consciência o conhecimento é transmitido a partir da realidade, pois mostra as contradições, as injustiças e demonstra a necessidade de superação. É por meio da compreensão crítica e científica que se encontram meios para lutar⁷⁰.

Nesse contexto, a formação profissional é imprescindível no sentido de preparar professores pedagogos para o desenvolvimento da identidade e autonomia com suas bases na coletividade e no social, com a finalidade de lutar pelos seus direitos e pela emancipação da classe, visto que esses profissionais exercem uma função de orientação na sociedade, e podem ser considerados intelectuais. Profissionais que atuam com pessoas principalmente das classes mais exploradas e necessitadas precisam estar preparados para auxiliar a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em decorrência tem-se que "Somente de um trabalho comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca é que nascerá a ação concreta de construção" (GRAMSCI, 2004 b, p. 245).

Uma das formas de adquirir essa compreensão é o envolvimento com as situações sociais, políticas e culturais da sociedade em que atua, além do estudo

⁶⁹Se essa consciência histórica se alia à percepção da importância que representa para a classe trabalhadora a apreensão do saber enquanto instrumento de transformação social, configura-se a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico na escola" (PARO, 2012, p.153).

⁷⁰Pela emancipação pela [...], autolibertação na sua própria ação enquanto sujeito revolucionário, na sua própria práxis enquanto autor de sua libertação, que se dá a emancipação objetiva e subjetiva do homem, que se dá a destruição da opressão enquanto estrutura, e a transformação da consciência, das ideias, das representações e das ideologias. É no processo de auto-emancipação revolucionária que se dá a autoeducação da classe revolucionária, através de sua própria experiência prática (LÖWY, 2012, p. 25).

e reflexão sobre essas questões, uma tarefa que exige dedicação e disciplina que desenvolverá a consciência de ser um homem individual, porém histórico e coletivo, por meio do desenvolvimento da consciência de classe

[...] o processo de tomada de consciência de classe operária desenvolve-se ao longo das suas próprias lutas, como classe. Isto é, a classe operária não se constitui apenas porque o regime capitalista se desenvolve; ela se forma na medida em que luta contra as relações de alienação em que se acha inserida. É no curso dessa luta que acaba por identificar toda a hierarquia dos seus inimigos, até compreender o Estado burguês como núcleo do regime em que se funda a sua alienação (IANNI, 1988, p. 46).

De acordo com a concepção marxiana e gramsciana, um ser humano histórico, concreto e ativo se define no conjunto dessas relações sociais que estabelece, que transforma e é transformado a partir de tais relações. Um profissional cuja existência e essência caminham ao largo, na universalidade do constituir-se humano com vistas à transformação social.

2.3 A IDEOLOGIA NO TRABALHO DO PROFESSOR PEDAGOGO

Para o proletariado, sua ideologia não é uma 'bandeira' de luta, nem um pretexto para as próprias finalidades, mas é a finalidade e a arma por excelência (LUKÁCS, 2012, p. 174).

A ideologia está imbricada em diversas situações do cotidiano e pode ser considerada principalmente como uma distorção do conhecimento, na compreensão de Lukács e, transferindo-se o conceito à profissão docente, pode-se dizer que cabe ao professor pedagogo desvelar as diversas verdades existentes e desvelar a ideologia escondida ou não por detrás das aparências e das situações de forma a compreender a constituição de sua profissão, os caminhos percorridos e direcionamentos tomados. Como forma complementar a essa reflexão, são reconhecidos dois significados básicos para o termo ideologia: o primeiro, considerado fraco, designa um conjunto de ideias e crenças que orientam comportamentos coletivos, ou seja, com uma acepção neutra. Já o

segundo, o forte se refere diretamente a uma distorção do conhecimento (KONDER, 2012), uma compreensão crítica.

Dentro dessas acepções são encontrados diversos conceitos de ideologia. No livro *Ideologia Alemã*, Marx (2007) reflete a respeito desse conceito com um sentido ligado à falsa consciência, a concepção idealista, mais tarde, esse conceito é ampliado para o modo como a sociedade toma consciência da vida, sendo, portanto, para Marx um conceito com significado pejorativo. Refletindo a esse respeito, Konder (2012, p. 40) afirma que a ideologia, para Marx “[...] era a expressão da incapacidade de cotejar as ideias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade”. A ideologia é tida como uma incapacidade que também precisa ser compreendida historicamente, pois é derivada da fragmentação da humanidade enquanto comunidade. Quando o ser humano não se reconhece como pertencente a uma coletividade. Isso aparece em muitos dos momentos das entrevistas, onde o professor pedagogo se percebe como solitário em sua profissão. Para Lênin (2015) ideologia é qualquer concepção da realidade relacionada aos interesses de diferentes classes. Já para Löwy (2010) a ideologia é percebida enquanto uma visão social de mundo que pode ser utópica ou ideológica. O autor defende que ideologia e utopia são duas formas de um mesmo fenômeno – utopia, enquanto negação da ordem existente é subversiva e deseja ruptura e ideologia é o que legitima a ordem estabelecida, conceito, para ele, ligado à concepção de Mannheim. Para Gramsci (2004) a ideologia faz parte de uma estrutura social e as verdades, mesmo as ditas eternas, são provisórias, além de terem origem histórico-prática. De acordo com Konder (2009, p. 71)

[...] a ideologia é uma forma de pensamento estruturalmente comprometida com a alienação. Daí o juízo depreciativo que os marxistas emitem, em geral, sobre as formas ideológicas de pensamento [...] o pensamento ideológico é um tipo de pensamento vinculado a um desenvolvimento unilateral do conhecimento humano.

Na condição alienada o conhecimento humano apresenta-se como unilateral e mutilado, ao desligar situações que se complementam como, por exemplo, corpo e alma, sujeito e objeto, teoria e prática, sociedade e história. Em uma sociedade capitalista e especificamente na educação, é importante

compreender de que forma essas ideologias se delineiam e constituem. Uma educação que é avassalada por projetos de filantropia, empresas *start up* e fundações corporativas a disseminação da ideologia, das ideias e dos discursos se dá na construção de redes políticas. Nesse sistema se utilizam professores com salários baixos oriundos das próprias comunidades, ou ainda nas parcerias público/privado; atuam na construção de escolas, sempre com o discurso de que no setor privado o ensino funciona e tem qualidade. Um discurso, por vezes, muito próximo do que Nagle (1976) descreveu sobre a década de vinte, como sendo o “Otimismo Pedagógico” e o “Entusiasmo pela Educação”. O primeiro se refere à crença de que pela difusão da escolarização as grandes camadas da população poderiam ser incorporadas no progresso nacional e com isso o Brasil seria colocado junto às mais importantes nações. O segundo traz a concepção de que a escola poderia regenerar o homem e a própria sociedade brasileira. O que se diferencia atualmente é a valorização do setor privado em detrimento do público.

Mas existem ainda outras formas de alienação e ideologia dessa classe como, por exemplo, o discurso do dom para ser trabalhar com a educação, da feminilização do magistério, da utilização apenas de livros didáticos em aulas, com seu cabedal teórico direcionado e limitado, os planos de carreira pífios e os baixos salários, os programas e projetos de formação duvidosos, dentre outros. Nesse tipo de sociedade

[...] uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas ideias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político [...] essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política (CHAUI, 2006, p.23).

O ocultamento dessa realidade recebe o nome de ideologia. Por intermédio desse inculcamento ocorre a legitimação de condições de dominação e exploração de modo que pareçam justas. Nas formas alienantes do trabalho observa-se a separação entre a concepção e a execução, o que traz uma desorientação ideológica. Pode-se afirmar que, a ideologia é uma visão de mundo derivada do modo de vida de classe e que desse se dissemina pela sociedade.

São muitas as formas pelas quais uma ideia se une a uma dada concepção de mundo e se compromete com o direcionamento político desta, com sentido ideológico e consequências políticas que podem passar despercebidas para a maioria da população. Porque ficariam isentos desta situação e realidade os professores? Não são eles, também, afetados por essas idiossincrasias? A ideologia pode ser considerada como a consciência possível⁷¹ da realidade, não apenas uma falsa consciência como muitos pensam. Essa representação que nem sempre é ilusória pode ser conceituada como sendo,

[...] uma realidade social cuja própria existência implica o não conhecimento de sua essência por parte de seus participantes, ou seja, a efetividade social cuja própria reprodução implica que os indivíduos 'não sabem o que fazem'. 'Ideologia' não é a 'falsa consciência' de um ser (social), mas esse próprio ser, na medida em que ele é sustentado pela falsa consciência (ZIZEK, 1999, p. 306).

A ideologia é construída cotidianamente. De acordo com o referido autor é sintoma e forma de consciência. É importante compreender as relações que ocorrem por detrás dessas formas de consciência integradas à realidade, não basta apenas a sua identificação, mas que o homem busque seus significados. Pois “[...] quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade” (CHAUI, 2006, p.24). Para que isso ocorra, requer-se antes de tudo a organização de uma consciência de classe que se conheça a totalidade histórica, as relações dialéticas e as suas ligações com a produção, os conflitos políticos, o processo das lutas de classes⁷² e as demais ideologias.

No sentido estabelecido por Marx (2008) é possível conceber o termo a partir da compreensão do valor de uso e valor de troca nas relações, pois são esses valores a base da convivência na sociedade capitalista. O valor de uso está

⁷¹ Konder (2009, p. 193) também se refere à consciência possível. “[...] a expressão do máximo de consciência possível do proletariado moderno e exprimindo o pensamento mais consequente da ação revolucionária socialista e comunista, que elabora a sociedade sem classes, o marxismo se torna o ponto de vista desalienador por excelência”.

⁷² “[...] é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUI, 2006, p. 79).

diretamente relacionado com a relação homem e objeto, visto que se baseia na utilidade da mercadoria, enquanto que o valor de troca se baseia na relação entre as pessoas e as trocas por elas realizadas. O que Sánchez Vázquez (2007) sinaliza é que este objeto, mercadoria, se manifesta como se dotado de uma autonomia própria, e as características do trabalho humano são veiculadas a esta.

A ideologia não pode ser só uma falsa consciência, como afirmava Marx, mas sim uma consciência parcial da realidade, o que Marilena Chauí (2011) denomina de discurso lacunar, pois é formada a partir de uma organização da estrutura social e na cultura de pessoas e grupos. A escola deveria ser hoje democrática e funcionar como uma via de acesso à natureza e ao conhecimento do homem e da sociedade.

O que se percebe é a existência de um discurso do dever ser que fica apenas no âmbito político criando alienação e falsas esperanças. Um exemplo disso é quando um professor pedagogo atualmente, na realidade do estado, afirma nas entrevistas que sua condição de trabalho é boa, pois é segura. Mas, contrariamente, o que se observa e é destacado também pelos entrevistados (gráfico 19) é que embora as escolas na sua maioria possuam biblioteca, seu acervo é inadequado, isso sem contar que muitas dessas escolas não possuem sequer carteiras suficientes, em bom estado de conservação ou ainda as instalações da maioria delas, sem pintura, com mato alto, madeirame de beirais podres, com pombos morando nos forros e telhados, por exemplo. Os professores destacam ainda a questão do excessivo número de alunos por turma como outro problema para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

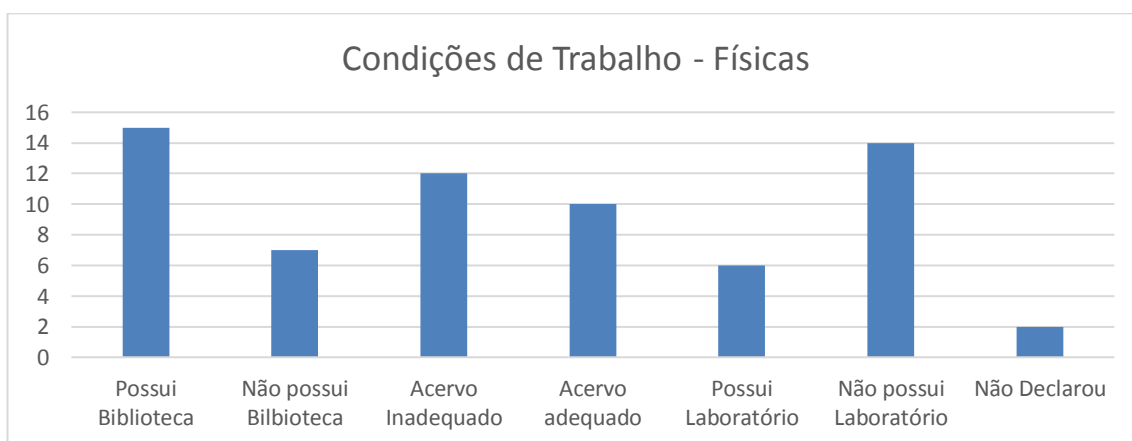


Gráfico 19 - Condições físicas de trabalho

Fonte: A própria autora

A reflexão realizada por Gramsci (1968a) a respeito da organização de uma escola unitária, mais do que nunca, é atual ao afirmar:

[...] a transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente particularmente deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é mais próxima (GRAMSCI, 1968 a, p. 121).

Com relação às condições administrativas, as realidades são um pouco diferentes, devido também à organização ligada aos aspectos de gestão de cada escola. Os professores têm opiniões bem divididas a respeito do número de alunos (gráfico 20) por turma e do número de professores em cada instituição, muito embora em outras perguntas a falta de profissionais esteja evidenciada.

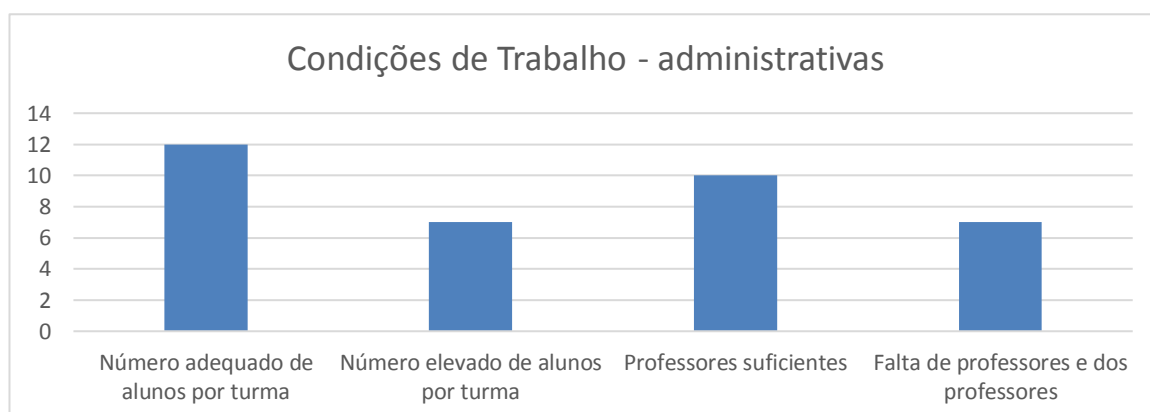


Gráfico 20 - Condições administrativas de trabalho

Fonte: A própria autora

Há, afirma Kosik (2002), uma preocupação com espaços e relações repetidas diariamente, transformadas em hábito e executadas mecanicamente. Nela está embutida a questão do mero ocupar-se.

O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e “não pensa” na obra. O ocupar-se é o comportamento prático do homem no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos do mundo, mas não é criação do mundo humano (KOSIK, 2002, p. 74).

A constituição de uma ideologia está interligada a essas questões, e se deve em parte à realidade na sociedade de classes, relacionada ao ato de troca de mercadorias, onde se cria uma ilusão fetichista. Nela os seres humanos acabam por constituir uma cultura baseada no ter e não no ser; trabalham, se relacionam e vivem em função disso, o que é, muitas vezes, uma busca constante por algo que é praticamente impossível de alcançar, por sonhos criados em função de uma ideologia veiculada na sociedade de classes, em grande parte, inclusive, pela mídia. Imersas nessa busca não percebem a diferença do que a ideologia inculca e a realidade e pautam suas vidas em função de uma experiência cotidiana⁷³ determinada pela ideologia, por um olhar parcial das situações e vivências. Se vive em função de uma aparência social que é supostamente universal, mas que na realidade são ideias particulares de cada classe.

A ideologia [...] não pode ser compreendida senão nas suas relações com o conjunto global de seu pensamento, e este, por sua vez, deve ser inserido na visão de mundo que lhe dá sua estrutura significativa [...]. As ideologias, teorias e visões de mundo devem ser tomadas enquanto aspecto de uma totalidade histórica concreta, nas suas ligações dialéticas com as relações de produção, o processo de luta de classes, os conflitos políticos e as outras correntes ideológicas. Mais particularmente, devem ser compreendidas na sua relação com o modo de vida e com o pensamento, com os interesses, as aspirações, os desejos e as repulsas das classes, camadas e categorias sociais (LÖWY, 1979, p. XI).

A relação do indivíduo com a sua classe não pode ser de submissão às condições de vida, de modo que esse não se reconheça como partícipe e fundante dela. São essas condições que a ideologia produz como um “[...] fenômeno objetivo e subjetivo involuntário” (CHAUÍ, 2006, p.72). É como se a classe para ele fosse algo natural, não constituída historicamente, mas uma fatalidade.

⁷³ “Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas tem de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e de possibilidade de explicitação [...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana” (HELLER, 2008, p. 56).

A ideologia burguesa confirma a ideia de alienação reproduzindo crenças como a desigualdade natural, com a ideia da meritocracia, por exemplo, segundo a qual quem estuda se dá bem na vida ou quem trabalha fica rico, diferente do preguiçoso, ou ainda que a sociedade proporcione chances iguais a todos. A desigualdade natural traz implícita ainda que ela “determina a desigualdade da influência política de que dispõe” (KONDER, 2009, p. 184). Esse tipo de ideologia explica a história por meio da ideia de evolução, de progresso que se realizará justificando todas as ações como naturais e a participação popular na política e nas suas decisões são vistas como distantes da realidade pela maioria da população. Compreende-se que os indivíduos são desiguais, no entanto as condições dadas à população continuam sendo diferentes, crivando a desigualdade cultural das classes e nivelando a cultura dita ideal, que deve ser seguida e perseguida por todos. É o processo de tornar as ideias de uma classe como de todas as classes, ou seja, ideias dominantes para manutenção do poder social, político e econômico. Com esse comportamento se nega às classes populares a possibilidade de desenvolvimento de seus sujeitos.

Legitimando a sua ideologia, pelo exercício do poder de Estado e pela dominação dos aparelhos de Estado (legitimação que legitima o Estado e os aparelhos que o sustentam), a classe dominante impõe o seu discurso ideológico como único e verdadeiro ‘horizonte’ de compreensão e valoração para toda a sociedade (WARDE, 1983, p. 46-47).

Para essas classes resta a crença em que participar do processo de eleição é o único acesso à democracia para eles possível. É a convicção de que é por meio do voto que se cumpre o dever de cidadão para com a nação. Participar enquanto administradores ou técnicos do Estado são funções vistas como distantes da realidade e quando essas se efetivam são tratadas – culturalmente, inclusive, em alguns casos – como cabide de emprego, onde a estabilidade, o salário (mesmo que precário, pois em comparação com o mercado, é seguro) e as férias “estendidas”, no caso do docente acabam por iludir, silenciar e acomodar funcionários. Participar enquanto candidatos a cargos de administração pública também é algo considerado distante para muitos desses profissionais, pois o poderio econômico determinante nas propagandas políticas no país não estão a favor dos mais pobres, mas defendem a cultura dominante com discursos

acirrados de competência e alto ou baixo nível cultural para determinados cargos. Crença que se alastra na cultura popular como ideologia.

Para não adquirir um comportamento manipulado e mecanizado é importante uma tomada de consciência pelas classes dominadas, pois “A questão da ideologia, quando é reconhecida e enfrentada, exacerba a desconfiança e relativiza os conhecimentos constituídos” (KONDER, 2002, p. 258) com isso desmistificam-se questões como: 1) as diferenças sociais não são necessárias, não são naturais e não são superadas pela meritocracia; 2) a consciência social se desenvolve com bases na totalidade; 3) essa prática só ocorrerá no seio da própria classe por meio dos seus intelectuais da classe, mediadores e não constituidores da consciência social. É o desenvolver de uma nova cultura, pois é por ela que se conquista a hegemonia.

3 CONSCIÊNCIA DE CLASSE

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, (de que) seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade. A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante (MARX, 1845, s/p).

Os seres humanos são modificados pelo meio em que vivem, ao mesmo tempo em que o modificam. É a partir dessa mudança que se acredita na possibilidade da construção de uma consciência de classe pela categoria dos professores pedagogos, classe aqui em questão. É por meio do trabalho coletivo que se pode efetivamente alcançar grandes mudanças trazendo benefícios para todos esses profissionais. Compreender de que forma a construção da consciência de classe se dá em uma cultura docente é o intuito desta pesquisadora na esteira do raciocínio desenvolvido, a partir dessas questões e da compreensão da função do intelectual nessa construção.

Discorrer a respeito da consciência de classe remete diretamente à reflexão a respeito da terceira tese de Marx contra Feuerbach. Nela se destaca a importância da consciência docente das relações presentes na sociedade como forma de não se reproduzir uma consciência alienada, mas “A verdadeira autoconsciência dessa sociedade não pode ser, então, sua consciência como a de uma sociedade não alienada, mas simplesmente a consciência de uma sociedade humana” (MÉSZÁROS, 1981, p. 164).

Desenvolver a consciência de classe pode auxiliar na transformação de uma atividade autoconsciente com vistas à modificação para um mundo mais justo e humano com a finalidade de se relacionar e viver com dignidade e paz. Nesse novo direcionamento, os relacionamentos humanos se dão pelo respeito e pela ética, sem o caráter coercitivo muito observado nas relações, sendo inconscientes ou conscientes. Mas do que se trata ao se referir ao termo classe? Será que classe e comunidade podem ser consideradas sinônimas?

[...] a classe (a classe social) não é necessariamente uma comunidade, embora os interesses e as funções dos membros de uma classe sejam idênticos em todos os aspectos essenciais e embora dominem no sistema de valores da classe normas e costumes que fornecem uma margem análoga de movimentos. Tampouco o fato de pertencer à classe pode transformar no fato de pertencer a uma comunidade; isso só ocorre quando o membro da classe decide-se conscientemente nesse sentido (HELLER, 2008, p. 94) (...) A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, disposta de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se “estar lançado” nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido (HELLER, 2008, p. 96).

Pertencer a uma comunidade não implica ser da mesma classe que ela, como pertencer a uma dada classe não significa ser de uma comunidade. A classe é um fenômeno histórico, em constante mudança, que mostra a relação entre as pessoas ao longo do tempo, constituída por um processo que modifica o pensar. Não é apenas um conjunto de pessoas que se relacionam em função de um meio de produção. Há uma relação entre elas, que proporciona a união, às vezes a separação, mas que é marcada por lutas e constituição de valores que representam essa classe

3.1 CONSCIÊNCIA E PERTENCIMENTO DE CLASSE: O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Classe é uma formação política, econômica, ideológica, histórica, técnica e cultural que permite adquirir experiência de vida social. Nessas relações sociais “[...] os indivíduos só constituem uma classe quando, juntos, assumem lutas comuns contra outra classe” (COSTA, 1995, p. 103) e não apenas quando julgam ter uma identidade afim proveniente de uma mesma ocupação. Gostar ou não da profissão que exerce, compreendê-la como boa, ou ruim, com ou sem reconhecimento não garante que seus ocupantes tenham ou não consciência de pertencimento a essa classe.

Nas entrevistas com os professores pedagogos pertencer a uma classe aparece principalmente como sinônimo de trabalhar em conjunto e com os mesmos objetivos. De acordo com a pesquisa teórica pertencer a uma classe é algo mais amplo e envolve todo um cabedal histórico em constante mudança que não pode ser menosprezado. Em muitos casos o conceito de classe é confundido com o conceito de comunidade, onde as pessoas se relacionam em função de uma dada ocupação. Isso aparece claramente nas respostas como, por exemplo, ser parte de um grupo, seguir a maioria, suas regras e costumes, trocar informações ou estar na mesma situação que diversas pessoas (gráfico 21).



Gráfico 21 - O que é pertencer a uma classe
Fonte: A própria autora

O pertencimento de um sujeito a uma determinada classe ocorre em função da posição que ocupa no interior de uma organização social e as relações que estabelece no contexto que essas se dão. Essa união de pessoas se constitui por interesses em comuns, mas não se esgota nesses, e a função social desempenhada é resultante de diversos fatores da vida cotidiana, a partir de

situações atuais e circunstâncias que já foram de certa forma incorporadas pelas pessoas no decorrer dos anos. De acordo com Heller (2008) ocorre uma mimese humana. A partir de onde o homem imita funções e momentos, condutas e ações. É a partir dessa mimese que ocorre a assimilação de papéis, mas isso não se dá de forma mecânica simplesmente. Há uma miscelânea de tradição e moda, muitas vezes alienada, em conformidade com a orientação da vida. Há no homem uma necessidade de modificação constante.

Nas palavras de Lukács,

Essa consciência não é, portanto, nem a soma, nem a média do que cada um dos indivíduos que formam a classe pensam e sentem, etc. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise, por essa consciência e não pelo pensamento do indivíduo; essa ação só pode ser conhecida a partir dessa consciência (LUKÁCS, 2012, p.142).

A consciência de uma classe não se dá forma espontânea, aparente⁷⁴, mas é elaborada nas relações produtivas. A palavra de ordem utilizada por Gramsci (1919), na revista *L'Ordine Nuovo*, precisa ser compreendida pelos profissionais da educação afim de auxiliarem nessa organização. “Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força”.

Nas entrevistas ter consciência de classe aparece de várias formas (gráfico 22). Cabe ressaltar que nenhuma delas é suficiente para formar essa consciência. Empenho, dedicação e responsabilidade não geram uma consciência se não houver compreensão de direitos e deveres, nem respeito, ou mesmo a compreensão de suas funções num contexto político e histórico mais amplo, por exemplo.

⁷⁴Mas, na medida em que os modos de comportamento convertem-se em papéis estereotipados, as transformações se mantêm como meras aparências (sem esquecer que, como dissemos, essas transformações aparentes jamais são absolutamente aparentes, jamais absolutamente nulas). Quando papéis são múltiplos e intensamente mutáveis, a situação exige do homem uma rica e mutável explicitação de suas habilidades técnicas, de sua capacidade de manipulação (HELLER, 2008, p. 123).

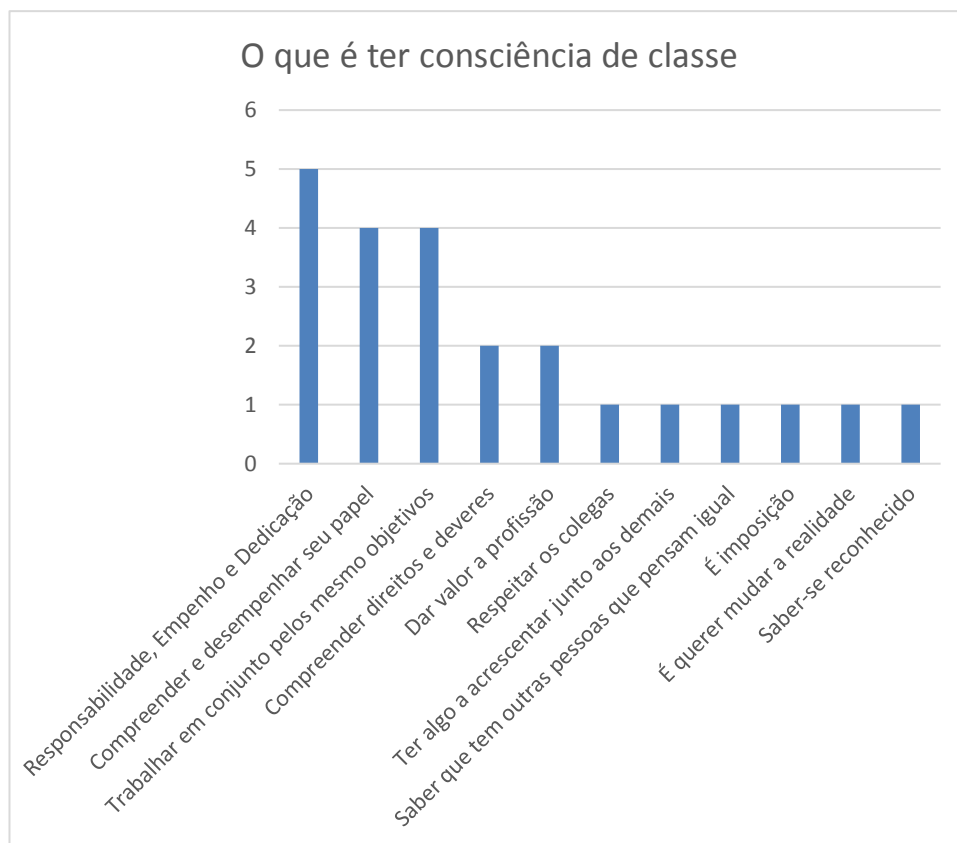


Gráfico 22 - O que é ter consciência de classe
 Fonte: A própria autora

Embora a classe não possa ser determinada matematicamente, como um número mensurável de homens proporcionalmente divididos em relação aos meios de produção, que podem ser descritos pela consciência que não têm, precisaria se constituir com base em seus interesses e posições, de forma a se afastar de comportamentos estereotipados, que infantilizam e empobrecem, ao invés de contribuir. Nas entrevistas os professores pedagogos apontaram em sua maioria, cerca de cinquenta por cento, que os professores não têm consciência de classe, contra vinte e cinco por cento que acredita que sim. O restante preferiu ficar com respostas vagas e não comprometedoras, ou ainda não opinar a respeito. Ter consciência de classe não é apenas atributo de pessoas com experiências em comum, mas de sujeitos que estabelecem padrões e relações históricas, econômicas, políticas e culturais nas suas ideias. A classe é definida pelos homens no decorrer de sua própria história, é o "(...) fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais" (CHAUI, 2006, p. 52).

Löwy (1979) realiza uma lúcida explicação a respeito da consciência de classe, que ele também chama de “ponto de vista” (2010) onde o oportunismo conhece os interesses imediatos, a situação dada e os fins parciais, e que resulta em uma prática empirista. A utopia se interessa apenas pela situação desejável, o objetivo final sem dar importância às pequenas conquistas, nela a consciência “sai do além”. Já a revolucionária, a *Aufhebung* (conservação, negação, superação) parte do interesse imediato, da situação dada, para transformá-la. É uma possibilidade objetiva que surge no interior da revolução histórica. Cabe compreender que “[...] o proletariado, ao tomar consciência de seus interesses históricos, formula um certo ponto de vista sobre sociedade” (LÖWY, 2010, p. 124). Para este autor o proletariado compreende esse ponto de vista por meio da consciência dos interesses históricos de sua classe.

No espaço desse capítulo não se pretende apenas apontar a consciência que se tem ou não, ou se é necessário que seja constituída, mas contribuir para a reflexão dos profissionais da educação no sentido de compreender a importância de se edificar uma cultura voltada para os interesses da classe. No sentido de

[...]avançar, para não mais se ouvir, em futuro próximo, a queixa angustiada dos poucos trabalhadores que, conscientes de sua situação de classe, lutam pelos direitos de uma categoria desmobilizada e desinformada, que continua achando que ter emprego, salário, benefícios, condições de trabalho é dádiva, e não conquista, é benesse, e não direito (KUENZER, 2011, p. 8).

A partir dessas reflexões não se pretende deixar influenciar pelo idealismo, para tal recorre-se à III tese de Marx sobre Feuerbach, onde se destaca que as transformações ocorrem a partir da consciência dessas transformações, mas que esse não é um aspecto isolado, está diretamente ligado às circunstâncias⁷⁵, e que

⁷⁵“As classes compreendem as parcelas da população que, por sua situação objetiva, têm interesses comuns a defender, na decorrência do ‘lugar que ocupam em um sistema de produção social, historicamente determinado pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção (relações que, em grande parte, ficam estabelecidas e formalizadas nas leis), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo e pela proporção em que percebem a parte da riqueza social de que dispõem’. As classes são produto da história, e o lugar que ocupam é também historicamente condicionado. A história humana não passa do desenvolvimento das classes, das lutas e das mudanças nas relações entre elas. Em cada fase histórica, pois, em condições determinadas, certa classe, ou certas classes, agrupam-se num conjunto que se conhece como povo, e só é válido para tal fase” (SODRÉ, 2008, s/p).

é epígrafe desse capítulo. Apenas querer a mudança, ou se mobilizar para tal, não garante que ela ocorra, é necessário que essas circunstâncias históricas, culturais, sociais, econômicas e políticas estejam favoráveis, para tal. Ianni corrobora essa ideia:

Para que o proletariado possa conquistar o poder é indispensável, também, que o poder burguês esteja em crise política, ou política e econômica [...] Mas ela não ocorre apenas porque está na história e sim porque se inscreve também no pensamento” (IANNI, 1988, p. 97, 126).

Deste modo, não é porque as circunstâncias não estão completamente favoráveis que se abandona a luta, mas deve-se sim se preparar para o momento certo de tomar decisões. Fazer com que a organização e as reflexões não se percam e estejam sempre presentes em pensamentos, ideais a serem conquistados e esperados. Com isso, “A reforma de consciência consiste unicamente no fato de deixar o mundo interiorizar sua consciência, despertando-o do sonho sobre si mesmo, explicando-lhe suas próprias ações” (MARX, 2010b, p.72).

Trata-se de um movimento dialético que envolve a compreensão da realidade por meio das categorias totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia tratadas no início desta tese. E torna-se condição de existência aprender e desenvolver uma consciência revolucionária

[...] como processo histórico, como totalidade complexa, aberta, em movimento; apreender a origem, a gênese do movimento que articula e transforma as partes e o todo. Para isso a reflexão se debruça sobre as relações, os processos e as estruturas que constituem a realidade social. Aí se revelam as diferenças, diversidades e oposições. Nesse percurso, descobrem-se as contradições que movimentam o real, em suas partes e no seu todo (IANNI, 1988, p. 130).

É necessário ir além das aparências, desvelar os antagonismos existentes nas diferenças, buscar a essência⁷⁶ das situações, ser radical, no sentido de ir à raiz do problema e superar valores e hábitos ideais do capitalismo e do

⁷⁶ “[...] a última consciência de classe na história da humanidade, deve coincidir, de um lado, com o desvendamento da essência da sociedade e, de outro, tornar-se uma unidade cada vez mais íntimada teoria e da práxis” (LUKÁCS, 2012, p. 174).

individualismo⁷⁷. Essa mobilização é possível com a superação da hegemonia das classes dominantes pelas classes subalternas. Retomando o conceito trabalhado no primeiro capítulo desta tese, tem-se a hegemonia, como a formação e a manutenção dos meios de dominação e direção da sociedade. Daí a importância da organização de uma contra hegemonia, pois “[...] o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma” (GRAMSCI, 1978b, p. 20).

Nesse movimento, desenvolver a consciência da classe trabalhadora significa desvelar verdades propagadas e há muito tempo já estabelecidas social, econômica, cultural e historicamente e, a partir disso, compreender as relações de poder e as questões imbricadas na sociedade capitalista⁷⁸ para incorporá-las e superá-las. Para que os trabalhadores possam se contrapor a esse movimento é necessário, segundo Marx e Engels (2010), que se organizem no sentido de que “Toda e qualquer revolução dissolve a antiga sociedade; nesse sentido, ela é social. Toda e qualquer revolução derruba o antigo poder; nesse sentido, ela é política” (MARX e ENGELS, 2010, p. 51).

Como é possível, nesse caso, não mencionar uma revolução, visto que a categoria materialista é uma dialética revolucionária, é um processo, que de alguma forma precisa começar. Lukács (2012) destaca que a revolução implica movimento social e consciência do movimento. Com isso, concebe-se a consciência de classe como uma possibilidade objetiva, onde a classe se eleva enquanto um processo histórico pela sua experiência de luta em conjunto com os estudos para a evolução dessa classe, pois “A realidade só será transformada com a ação do proletariado consciente, sujeito-objeto consciente da História” (Löwy, 1979, p. 2000). É uma posição, sem dúvida utópica, mas

⁷⁷ Por isso mesmo Lukács (2012) afirma que “[...] do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma inconsciência, determinada conforme a classe de sua própria economia, histórica e social” (LUKÁCS, 2012, p. 142).

⁷⁸ É necessário que o capitalismo se transforme em concreto pensado, pleno de suas determinações, para resolver-se. Precisa transformar-se em componente da consciência de classe do proletariado, que é polo negativo do antagonismo, para que o próprio antagonismo se desenvolva e resolva (IANNI, 1988, p. 19).

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994).

Com isso, compreende-se que “A nova sociedade e a nova cultura instauradas pela revolução socialista mundial serão *Aufhebung* dialética (conservação/negação/superação) dessa herança política e cultural” (Löwy, 1979, p. 233). A partir dessas reflexões, pode-se considerá-las em conformidade com o pensamento de Konder, como uma “evolução social humana” (KONDER, 2009, p. 189). Na educação é necessário acreditar que a mudança é possível. Talvez não seja fácil e nem sequer de maneira instantânea ou rápida, mas lenta e gradual, acima de tudo necessária, que exige esforço, dedicação e superação da uma classe, mas possível.

Todo movimento é político, econômico, social e cultural. Essa união⁷⁹ é favorável à propagação de conhecimentos e promove a liberdade humana, embora também seja cercada de limites. Independentemente das dificuldades e dos problemas culturais, sociais, e de formação, o destino de uma classe depende diretamente da sua capacidade de resolver e esclarecer as decisões que concerne a ela. Com relação a esse tipo de organização, apenas trinta por cento dos professores pedagogos entrevistados percebem o sindicato de sua categoria como ativo, outros trinta por cento o julgam como importante, que tenta intervir, mas que precisa agir mais e o restante preferiu não comentar. Mas quando questionados se são associados a esse órgão, sessenta por cento respondeu ainda não ser, e cinquenta por cento declarou que não participa das assembleias da categoria. Como opinar, sem participar, sem conhecer e compreender os meandros das situações as quais são vivenciadas? Quando há a unidade, envolvimento, formação, esclarecimento histórico e a mobilização de uma classe, é certo que esta não pode ser silenciada.

⁷⁹ Pouco a pouco, os operários organizam-se em associações, ligas e sindicatos, que discutem o nível de salário, a extensão da jornada de trabalho, a salubridade do trabalho, as condições de habitação a que são obrigados, o cansaço, a doença, a morte; tudo isso no confronto com as condições de trabalho e de vida das outras classes sociais. São esses, em síntese, os elementos que aparecem no processo de transformação da classe operária, enquanto uma classe principalmente econômica e subalterna, numa classe fundamentalmente política, isto é, hegemônica” (IANNI, 1988, p. 96).

Isso foi largamente observável no movimento de professores que culminou no dia 29 de abril de 2015, com acentuada violência contra a classe. Um movimento mais agressivo que o enfrentado por essa categoria em 30 de agosto de 1988⁸⁰. Essa violência, ocorrida há 28 anos, resultou em dez feridos, depois de bombas de efeito moral e cavalos investidos contra os docentes. A greve de 2015 culminou na ação desproporcional da polícia, violenta e truculenta: com spray de pimenta, bombas de gás lacrimogênio, agressões por cassetetes e cães, cavalaria, balas de borracha e com o batalhão de choque agindo por quase duas horas (SCHMIDT, 2015). O resultado dessa contabilização foram quase 200 feridos⁸¹. Só no subsolo da prefeitura de Curitiba foram cerca de 150 atendidos, sem contar nos que, no tumulto, não tiveram seus nomes anotados, ou pessoas que procuraram socorro fora dali.⁸² O acesso ao local, inclusive por médicos, foi barrado pela polícia que se organizou em cordões de isolamento.

Mas a classe operária não toma consciência das relações que definem a sua situação a não ser por intermédio das próprias lutas. Ela somente se forma como classe política, e não simplesmente classe econômica, à medida que se organiza social e politicamente em face da burguesia. Pouco a pouco, no curso das lutas, os trabalhadores se dão conta das suas condições de vida semelhantes, primeiro na humilhação, em seguida na indignação e depois no poder. (IANNI, 1988, p. 95-96).

Os presentes nesse massacre eram professores da rede estadual de ensino e se mobilizavam em frente à Assembleia Legislativa do Paraná com a finalidade de se manifestar contra um projeto de lei cujo texto visava modificar a aposentadoria dos servidores do estado. Esses relataram em entrevistas e para colegas e conhecidos que a “sinfonia” ouvida era a de uma área de guerra, de um massacre, a partir da reivindicação de direitos, passando por choro, gritos e desespero, muitos estavam em estado de choque diante da covardia do governo

⁸⁰<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/certas-palavras/confronto-repete-massacre-de-professores-de-1988/>

⁸¹ Cabe ressaltar que em alguns momentos a mobilização contava com mais de 100 mil pessoas, envolvidas em diversos locais do Estado. Para Marx, “A classe operária possui um elemento de triunfo: o número. Mas o número não pesa na balança se não está unido pela associação e guiado pelo saber” (MARX, 1960, p. 353).

⁸²<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/29-de-abril-e-dia-de-luto-e-dia-para-se-recordar-sempre-20yept1vzez8hclz0f85uad30:>
<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,confronto-entre-pm-e-professores-no-pr-deixa-cerca-de-200-feridos,1678429>

nesse dia, que como um ataque aéreo jogava bombas em torno das pessoas para que essas não conseguissem sair da Praça Nossa Senhora de Salete. Nas entrevistas realizadas com os professores pedagogos essas situações aparecem de forma bem marcante. Vinte, dos vinte e dois entrevistados declararam que as manifestações ocorreram em função de aposentadoria, carreira, salário, valorização profissional e melhores condições de trabalho. Destacaram também a truculência, a violência e o descaso do governo estadual.

Para que as relações e estruturas de apropriação (econômicas) e dominação (políticas) possam operar de forma adequada e integrada, segundo os interesses da classe dominante, é indispensável que as classes subalternas, em particular o proletariado, sejam subjugados mas não aniquilados. Essa é uma condição essencial da própria hegemonia burguesa (IANNI, 1988, p. 71).

Cabe lembrar alguns fatos que culminaram nesse capítulo da história da educação no estado (para detalhes ver retrospectiva no anexo 1). Os manifestantes estavam concentrados no Centro Cívico, em frente à ALEP demonstrando o descontentamento pelo projeto de lei que comprometia direitos trabalhistas conquistados em anos de luta. O Projeto foi aprovado com 30 votos a favor e 21 contra, uma lei austera que afeta diretamente a carreira (SCHMIDT, 2015). Esta foi colocada em votação, em sistema de urgência, e com isso tramitou apenas 24h (no dia 10/02/2015), sem ter a devida discussão com a comunidade. Essa manobra política, de acordo com Schmidt e Urban (2015), garantiu ao governo um valor extra, mensal, de 125 milhões de reais.

Mas, quais os custos dessa ação? Inocentes pagando pelos atos de um governo que se julga acima do bem e do mal, com policiais deslocados de todo o estado, quando um Centro de Educação Infantil precisou ser evacuado nas proximidades, em função do gás lacrimogêneo que afetava as crianças. “Há algo muito errado nos ares do Centro Cívico, quando o Estado volta-se contra seus constituintes, com armas em punho; quando legisladores eleitos rechaçam os seus eleitores” (Egon B. Moreira. Gazeta do Povo, 30/04/2015, p. 15) (BERTOLINI, 2015, p. 35).

Tanto em 2015 quanto em 1988, a alegação do governo pela ação truculenta é que os movimentos foram infiltrados pela oposição e por forças

contrárias ao sistema, e que os professores foram tolos ao não perceberem esses meandros de poder que envolveram a luta. Aliado a isso, o governador do estado, neste mesmo ano de 2015, deu declarações na mídia⁸³ de que o governo desmontou a mobilização quando acabou com a farsa de que os professores teriam “salários de fome”, divulgando os rendimentos das folhas de pagamento. No entanto, muitos dos salários divulgados eram falsos e isso foi reconhecido pela justiça que exigiu a retratação do governo. Meandros da política, como forma de quem está no poder justificar a barbárie cometida contra pessoas que unidas lutavam em prol de uma sociedade melhor e mais justa.

O medo foi uma constante para esses profissionais e o lema passou a ser “Tenho Medo, Logo Existo” (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 117). Com o medo vem a falta de segurança e de proteção por parte daqueles que mais deveriam defender essa categoria. Para os autores acima existem três razões para se ter medo⁸⁴. A ignorância por não saber o que acontecerá, o que traz embutidas as questões da vulnerabilidade e dos infortúnios; a segunda razão seria a impotência, quando se acredita que não se pode fazer mais nada e, por fim a humilhação, como derivada das demais, que traz em seu bojo a ameaça à autoestima e à autoconfiança, já que não se foi feito o que se poderia, ou foi procrastinado. Nesse episódio entre governo do estado e professores, os últimos passaram por três humilhações: o medo pela impotência física durante embate mesmo; a frustração de ter obtido tão poucos avanços; a exposição como vândalo, em rede nacional.

⁸³ Jornal Gazeta do Povo: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/base-governista-ignora-batalha-campal-e-aprova-lei-da-previdencia-d15cdzrbokqzkzwm16mya59rw>; RPC-TV: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/05/governo-e-professores-em-greve-fazem-reuniao-nesta-terca-em-curitiba.html>; Site oficial do governo do estado do Paraná: <http://www.representacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=83929&blid=8&tit=Governador-lamenta-incidentes-provoados-pelos-black-blocs>, <http://www.representacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=83909&blid=8&tit=Richa-diz-que-greve-nao-se-justifica-e-pede-que-sejam-mantidas-ordem-e-paz>, <http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=83950&tit=Se-fosse-um-soferido-ja-seria-lamentavel-diz-Beto-Richa>; Paraná online: <http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/875079/?noticia=CONFRONTO+ENTRE+PMS+E+PROFESSORES+TRANSFORMA+CENTRO+CIVICO+EM+PRACA+DE+GUERRA+200+FICAM+FERIDOS>; revista Veja: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/professores-e-pm-entram-em-confronto-no-parana-em-protesto-contravotacao-de-pl>. entre outras.

⁸⁴ “A maior parte do tempo, então, nós sofremos, e o tempo todo tememos o sofrimento que pode advir das ameaças permanentes pairando sobre nosso bem-estar. Há três direções das quais tememos que o sofrimento advenha: do poder superior da natureza, da fragilidade de nossos corpos e dos outros seres humanos” (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 119).

Nesse momento histórico a categoria de professores se uniu, demonstrou as intenções do governo, nomeados por muitos dos que participaram do movimento de desgoverno, e com isso outras categorias de funcionários públicos se mobilizaram também. Esse comportamento gerou uma ação, por parte do governo, de ameaça a diretores que compactuavam com a greve, tentativa de punição por meio de registro das faltas, e o desconto salarial em forma de promessas (30 de agosto, 2015). Mas como justificativa diante da sociedade, o governo ainda alegou que o projeto referente às aposentadorias, uma das pautas da greve e do movimento, foi amplamente debatido com a sociedade civil e representantes do serviço público, afirmou também que houve um aumento de 60% dos salários e 75% na hora-atividade desses profissionais e, por fim, o senhor governador Carlos Alberto Richa ainda declarou absurdamente: “O mais machucado nesse episódio sou eu” (IMPRESSO, 2015). Novamente o conceito de “insensibilidade moral” de Bauman e Donskis (2014, p. 20) é perfeitamente aplicado a essa situação, ao se observar nos governantes “[...] um tipo de comportamento empedernido, desumano e implacável, ou apenas uma postura imperturbável e indiferente assumida e manifestada em relação aos problemas e atribuições de outras pessoas [...]”. São discursos, preparados com o intuito de manter a hegemonia na sociedade. Os professores foram amplamente acusados de serem os principais culpados pela educação do estado estar em situação deplorável. O governo demonstrou isso com dados do IDEB e ao afirmar que na pauta das reuniões do sindicato a qualidade da educação nunca é tratada. Sabe-se muito bem que as avaliações externas são questionáveis no quesito legitimidade por uma série de questões tratadas em capítulos anteriores, como, por exemplo, a avaliação apenas das notas e não das condições reais de trabalho e das escolas, e a utilização das notas em *rankings*.

Outro tópico que compõe essa história e que não pode deixar de ser mencionado é que essa paralização dos servidores e funcionários foi considerada abusiva pela justiça.⁸⁵ Um processo, como outros, pautado por interesses

⁸⁵ “Na ausência de qualquer expectativa de revisão fundamental da ordem social, está claro que todo o grupo humano é obrigado a encontrar por si mesmo seu próprio lugar nas estruturas líquidas da realidade, e aguentar as consequências de sua escolha. A interpretação ‘cultural’, tal como sua predecessora, suporta em silêncio o fato de que a desigualdade social é um fenômeno amplamente autoconduzido; e a representação das múltiplas divisões sociais

políticos e econômicos, evidenciado, porque semanas antes foi liberado pelo estado um reajuste do auxílio moradia para o judiciário.

Diante do exposto, questões ficam em suspenso, como a da qualidade e as condições de trabalho dos profissionais da educação. Haveria a possibilidade de demonstrar isso com inúmeros depoimentos e fatos da educação no estado, mas destaca-se apenas um que pode demonstrar a real situação.

Fiz licenciatura plena, mas continuava a trabalhar como bancária, onde tinha um salário 50% maior que o de professora. Em 1993, dez anos depois de formada, passei a lecionar no município de Colombo e, a partir de então, não saí mais de sala de aula. Passei por muitas privações: salário baixo, falta de material, falta de livros, falta de sala de aula, falta de carteiras para os alunos – nós sentávamos literalmente no chão com os alunos (Hermínia Vitória Lazarim – Professora) (SOBANSKI, 2015, p. 52).

Este não é um discurso isolado, ou que ficou preso a um passado distante na história da educação do Paraná, mas é a realidade cotidiana de centenas de escolas, professores, professores pedagogos, alunos e funcionários. Compreende-se que defender a escola pública é um direito inalienável a ser batalhado por meio da organização e mobilização que, por sua vez, demonstra avanço no desenvolvimento da consciência política. Um episódio que foi e continuará sendo lembrado por se constituir enquanto um movimento de protesto contra a desumanização.

Ao serem questionados a respeito dos resultados da mobilização, infelizmente cinquenta por cento dos professores pedagogos concordaram que não se alcançou nenhum resultado, a outra metade declarou que houve fortalecimento da classe, união, reajuste salarial, manutenção do porte das escolas, bem como abertura para o diálogo. Contraditoriamente, setenta e cinco por cento dos entrevistados afirmou que houve mudança no comportamento dos profissionais da educação após as manifestações, mas ainda destacam como importantes no quadro da profissão a falta de perspectiva, o desânimo e a necessidade de uma maior criticidade do funcionalismo público (gráfico 23).



Gráfico 23 - Mudança no comportamento dos profissionais - pós-mobilização
Fonte: A própria autora

Cabe aos profissionais da educação, enquanto categoria questionarem como o governo considera a educação no Paraná, sendo o governador eleito em 2014 o mais bem pago do país, que apresentou rombo nas contas do estado e má administração. Este é um comportamento que, enquanto consciência de classe, não pode ficar restrito a esta data, precisa perdurar. O abuso de autoridade foi evidente nesses episódios, como o desrespeito ao Estado democrático, isso fere a dignidade e os direitos: urge a organização política e o fortalecimento da consciência de classe de cada profissional da educação nesse estado e nesse país.

O leitor entende agora porque os poderes (as classes) dominantes nos querem levar sem rodeios para onde a espingarda fala e o sabre canta? Por que hoje nos imputam covardia por não quisermos sair às ruas, onde de antemão temos certeza da derrota? Por que nos suplicam com tanta insistência que finalmente nos ofereçamos para ser carne de canhão? (ENGELS, no Prefácio IN: MARX, 2012, p. 26).

As classes dominantes ou opressoras por si só já desenvolvem um movimento de calar as grandes massas, em diferentes frentes, sociais, culturais, etc. Para o professor pedagogo e pela função que exerce na sociedade é mister

compreender essas questões e as alterações ocasionadas na cultura do trabalho, e como isso está diretamente ligado às relações de classe que são construídas não só pelas circunstâncias, mas pela vontade.

O isolamento desse profissional, em corporações que defendem apenas interesses particulares, atrapalha não só a luta, mas a constituição de uma consciência de classe imbuída de pressupostos e direcionamentos para uma educação progressista que vise a mudança social. Os professores precisam se integrar às lutas e se unir em prol do bem de sua categoria e principalmente em prol dos mais necessitados, os que têm menos voz e vez na sociedade capitalista, os alunos e suas famílias. Precisam se preparar teoricamente tendo como base as questões reais e práticas no sentido de que “Agora a luta social se reflete numa luta ideológica pela consciência, pelo desvelamento ou dissimulação do caráter da classe na sociedade” (LUKÁCS, 2012, p. 156).

A partir desse envolvimento cria-se uma nova possibilidade a de reorganizar a cultura, fortalecer seu poder como classe e propiciar a mobilização do coletivo, com “Uma cultura de classe: ‘consciente’, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se representa e ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material” (BRANDÃO, 2002, p. 32).

Observa-se, desta forma, que a cultura profissional docente pode ser construída pela elaboração do trabalho e as relações estabelecidas em processos de analisar, experimentar, descobrir, refletir, conviver e discutir. Esse repensar engrandece o ser humano, principalmente com vistas ao bem comum.

Assim os professores desenvolvem em conjunto, formas de fazer que são próprias da categoria. Ao mesmo tempo essas relações ensinam a perceber as condições de exploração a que estão submetidos e a pensar formas de enfrentá-la e superá-la. Isso é construção de uma noção de classe. Mas que não se dá de forma simples e tranquila [...], para isso é necessário, entre outras coisas, conceber a educação como práxis que envolve questões teóricas e práticas ativas e reflexivas, a superação do senso comum, elaboração de uma cultura própria contra-hegemonica. (KUENZER, 2011, p. 192).

Isso se dá também pela desmistificação de uma cultura assalariada fetichizada, pelas conquistas históricas da categoria, pela autonomia nos processos de trabalho, dos estudos e reflexões construídos individualmente e em

conjunto, no próprio ato laborativo e nas questões provenientes deles. Situação que não pode ser apartada do envolvimento da teoria com a prática. O estudo traz a compreensão e estabelece as relações necessárias para o estabelecimento de parâmetros de ação, pois “[...] a teoria só se realiza num povo na medida em que é a realização das suas necessidades” (MARX, 1843-1844, p.152). Teoria e prática estão imbricadas, uma precisa da outra, uma não vive sem a outra, nesse ínterim, a teoria por ela mesma é falácia, enquanto que a prática pela prática é senso comum.

[...] somente pela intensificação do seu caráter consciente, pela ação e pela autocrítica conscientes, surge, a partir da mera intenção dirigida para o verdadeiro e despindo-se de suas máscaras, o conhecimento efetivamente verdadeiro, historicamente significativo e socialmente revolucionário (LUKÁCS, 2012, p. 178-179).

No entanto o conhecimento não se basta por si mesmo. O conhecimento não é neutro e existe para ser trabalhado. É necessário que haja vontade política, intenção, superação interna da cisão dialética e dicotômica entre questões como ser e ter, essência e existência, indivíduo e grupo, interesse imediato e influência objetiva, política e economia. Não basta apenas negar uma dada situação, é importante ir além e compreendê-la na sua totalidade. Caso contrário “[...] ela não consegue de modo algum ultrapassar o que nega [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 185). Marx (1945, p.1) reflete a esse respeito na primeira Tese sobre Feuerbach:

O defeito fundamental de todo o materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma de objeto ou de contemplação, mas não como atividade sensível humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. [...]

E ainda continua, na segunda tese,

O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno do seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico (MARX, 1945, p. 1)

A valorização apenas da teoria, ou apenas da prática não promove avanços. É necessário que ambas caminhem ao largo, com suas devidas interpretações e análises. Gramsci (2004) também evidencia a indissociabilidade entre o homem e a natureza, o ser e o objeto. A simples crítica separa os âmbitos de luta e essa separação evidencia a reificação presente em uma falsa consciência do proletariado, que por sua vez torna o trabalhador um espectador passivo. Compreende-se que desenvolver essa consciência crítica atualmente não é um trabalho simples em função de uma série de intervenientes, como por exemplo, a mídia e a tecnologia que contribuem para diluir e fragmentar o conhecimento e as relações. Essas são estratégias do capitalismo que permitem manobras de controle da classe trabalhadora. Outro exemplo a ser dado com relação a isso: há, muitas vezes, por parte dos trabalhadores do setor público, a compra da promessa de estabilidade, mesmo que em outras frentes o emprego não seja tão promissor, ou ainda de uma aposentadoria integral com isso se constrói uma “consciência de status” (LUKÁCS, 2012, p. 347). A partir dessas estratégias do capitalismo, os trabalhadores perdem, muitas vezes, a capacidade de compreensão de sua origem e as dimensões críticas disso provenientes, o que pode ser considerado como o extremo da ideologia.

Somente quando se criam as condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania realiza-se propriamente como soberania. Isso significa criar condições plenas para todos os seres humanos no planeta, num processo de autoconsciência que só se dará pelo conhecimento, pelas condições dignas de vida e pela participação na vida societária mundial [...] (FERREIRA, 2004, p. 1240).

É a construção de uma nova ética humana com bases no respeito e na responsabilidade e que implica condições de trabalho e salários dignos que propiciem o acesso a bens culturais e à qualidade de vida. Uma classe que vise a supressão da própria classe e da sociedade de classes de forma a reunificar os interesses da humanidade. Isso é um processo que se inicia pela consciência de si, para evoluir a ponto de chegar a sua supressão. Compreende-se que uma classe que permanece socialmente não consegue existir sem manifestar a consciência de si, em qualquer que seja o grau, tendo muito claro que essa

existência está atrelada a problemas, expectativas e interesses que sejam comuns e outros nem tanto, mas que estão em processo de construção e discussão por essa mesma classe. No interior dela, existem intelectuais que desempenham funções fundamentais nesse esclarecimento e no direcionamento das ações. Dentre essas funções, destacam-se a luta pela hegemonia e o cuidado para não se deixar levar pela alienação e pelos anseios do capital e do individualismo, questões que na sociedade hodierna não podem passar despercebidas.

3.2 A FUNÇÃO DOS INTELECTUAIS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE E DA CULTURA

Algo toma conta de todos os que se negam a viver como vivem; lutam para viver diferente, transparente, de-repente (IANNI, 1988, p. 133).

As classes dominadas necessitam criar mecanismos para interromper as formas de dominação vigentes, no contexto do capitalismo avançado, constituir a sua cultura, os seus próprios intelectuais que possibilitem instaurar uma nova correlação de forças, pois “Os ‘fatos’ jamais impõe sua evidência. Eles sempre supõem um olhar (ou um ponto de vista) que os constituem” (LAHIRE, 2006, p. 17). Aliado a isso, às classes populares cabe saber que

A luta de classes não é como muitos fantasiam, o encontro de dois exércitos classistas (e seus aliados) em uma “planície”, representação mítica de uma totalidade abstrata, onde ocorreria o encontro fatal. Essa luta, pelo contrário, se exerce “clandestinamente”, para a maioria da população: é a forma pela qual os hábitos, os saberes, os costumes dominantes assumem o caráter de *horizonte ideológico*. É no cotidiano, no aqui e agora, que radica o espaço em que as formas de vida dos dominantes são passadas para os dominados como as únicas formas de pensar, agir, sentir, elaborar conhecimentos e estratégias. O domínio de uma classe (e de seu bloco de poder) determina o que pensar, o que estudar [...] (DIAS, 2006, p. 37).

A consciência de classe é fundamental, mas ela não ocorre a partir do nada, do vazio, como já foi observado. É necessária uma organização política que tem como base intelectuais para elaboração de um pensamento crítico e científico

da sociedade, que desenvolvam uma nova concepção de mundo e que compreendam as contradições e os problemas que interferem no cotidiano dos trabalhadores na luta pela hegemonia, criticando-os e superando-os. Assim Gramsci (2004 b) descreve a necessidade da organização dos trabalhadores. Primeiro exteriormente em ligas, em corporações, no caso, em sindicatos⁸⁶, e depois interiormente, no pensamento, educando a própria inteligência.

Mas quem seriam os intelectuais? Na concepção de Löwy,

[...] são uma categoria social definida por seu papel ideológico: eles são os produtores diretos da esfera ideológica, os criadores e produtos ideológico-culturais. [...] compreendem grupos como os de escritores, artistas, poetas, filósofos, sábios, pesquisadores, publicistas, teólogos, certos tipos de jornalistas, certos tipos de professores e estudantes, etc. Eles constituem o setor “criador” de uma massa mais ampla de “trabalhadores intelectuais” (Löwy, 1979, p. 1)

De acordo com o referido autor aos intelectuais é, muitas vezes relacionado o conceito de flutuação, como um estado provisório, onde esses cedem à lei da gravidade ao serem atraídos por uma das classes sociais que se encontra em luta, ou pela classe que lhe é próxima. Normalmente eles aderem ao movimento anticapitalista, por já se encontrarem em contradição com esse universo organizado por valores quantitativos. Posição que remonta ao fim do século XIX e início do século XX com a oposição entre Cultura e Civilização, já tratada anteriormente.

Lukács (2012) reflete a esse respeito a partir da teoria da reificação demonstrando a crítica dos intelectuais com relação ao processo de quantificação no qual se baseia o modo de produção capitalista. Nela a sociedade burguesa reduz o qualitativo ao quantitativo, além de racionalizar e reduzir a vida às questões econômicas, o que distancia as pessoas dos demais. Cabe ao proletariado, segundo ele, enquanto classe e pela sua condição, se opor a essa reificação recusando a redução de si enquanto mercadoria. Ao professor, se considerado como intelectual que também tem seu trabalho e intelectualidade coisificada, seu saber, sua expressão, cumpre deixar de ser mercadoria e retomar

⁸⁶“[...] a associação tem como finalidade precípua educar para o desinteresse: nela, a honestidade, o trabalho e a iniciativa tornam-se fins em si mesmos, proporcionando aos indivíduos apenas satisfação intelectual e alegria moral, não privilégios materiais [...] O sindicato se torna um indivíduo coletivo que renova a livre concorrência, obrigando-a a formas novas de liberdade e atividade (GRAMSCI, 2004 b, p. 155-156).

suas convicções pela abolição das relações reificadas de dominação e controle de produção. Os intelectuais organizados podem auxiliar as grandes massas.

Gramsci (2004a) conjectura a respeito de aspectos inerentes à função intelectual, dentre elas as funções de dominação ou de direção cultural. Suas ações tendem a conservar relações de poder, mas têm a possibilidade também de exercer uma função crítica e transformadora. Ao questionar a sociedade e criar mecanismos e instrumentos de luta, os intelectuais conseguem revelar os mecanismos pelos quais as classes dominantes conseguem manter as relações de poder. A partir dessas reflexões se consegue um amadurecimento das massas e o início da construção de uma consciência de classe.

Para Dias (2006, p. 42-43), intelectual ou dirigente

[...] é aquele que realiza o processo de reelaboração do pensamento estratégico e a resolução das questões coletivas colocados pela classe. Por isso, não pode haver cisão entre intelectual e classe nem postura hierárquica que constanja a classe que ele busca representar ou que de fato representa.

As classes trabalhadoras precisam organizar-se politicamente e formar seus intelectuais, para que estes desempenhem funções na concretização de um pensar crítico e autônomo, para a apropriação da herança cultural reelaborada permanentemente, para que relacionem teoria e prática nas reflexões e principalmente que visem à melhoria e à superação das condições atuais das classes populares. No caso dos professores que visem à superação das condições de proletarização e desvalorização debatidas anteriormente, por meio de uma organização pautada na compreensão histórica da classe e que envolva interesses coletivos⁸⁷. De acordo com Gramsci o princípio da organização da coletividade significa maturidade em relação ao individualismo, mas para se chegar a essa maturidade é necessário passar pela infância:

[...] os indivíduos adquirem as capacidades necessárias para produzirem independentemente de qualquer pressão do mundo exterior, aprendendo por sua própria conta como nada é mais real e mais concreto de que o dever da laboriosidade, e como o desejo de preponderar sobre os

⁸⁷ “A classe proletária luta pela sua redenção afirmando os direitos da coletividade, do trabalho coletivo, contrapondo à liberdade individual, à iniciativa individual, a organização das iniciativas, a organização das liberdades” (GRAMSCI, 2004b, p. 152).

demais, a concorrência brutal e desenfreada deva, para o bem de todos, ser substituída pela organização, pelo método, que atribui a todos uma específica tarefa a cumprir e a todos assegura liberdade [...] (GRAMSCI, 2004b, p. 153).

É essencial para o professor, enquanto classe organizada compreender essas questões e pautar esta organização pelos caminhos da coletividade. Isso pode ser dar de diversas maneiras como, por exemplo, na participação de instâncias colegiadas de gestão, em órgãos deliberativos⁸⁸, nos debates promovidos pelos sindicatos⁸⁹ (mesmo conhecendo algumas de suas limitações – questões essas que não serão discutidas no contexto desta tese –, estes podem contribuir muito para o debate desses profissionais), em associações, seminários, eventos renomados de educação no país, como, por exemplo, as ANPED, o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), e a ANPAE, ou ainda em grupos de estudo e pesquisa das universidades. É necessário a esse profissional compreender-se enquanto intelectual da educação, valorizando o seu trabalho e dos colegas de profissão e classe.

Gramsci (1968a, 2004a) defende que todos são intelectuais, pois possuem a disposição de pensar e de se envolver, mesmo que não exerçam essa intelectualidade. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1968a, p. 7). São pessoas que convivem com a natureza e a sociedade, refletem essa convivência e produzem soluções para seus problemas.

Por conseguinte, entre os sentimentos espontâneos das massas, as concepções das massas e as dos intelectuais, existe uma diferença de grau, não de qualidade; entre uma e outra nenhuma ruptura, menos ainda oposição. O essencial é a passagem de umas a outras: a tarefa

⁸⁸ Em outro escrito Gramsci reafirma a importância dessas organizações: “Coloca-se a questão de se modificar a preparação do pessoal técnico político, integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades, e de elaborar novos tipos de funcionários especializados que integrem – sob forma colegiada – a atividade deliberativa” (GRAMSCI, 1968b, p. 119).

⁸⁹ “As associações proletárias educam os indivíduos para encontrarem na solidariedade um maior desenvolvimento do próprio eu, das próprias capacidades para a produção. Para o proletariado, no campo de sua classe, a organização já substituiu necessariamente o individualismo, mas dele absorvendo o que contém de eterno e racional: o sentido da própria responsabilidade, o espírito de iniciativa, o respeito pelos outros, a convicção de que somente a liberdade para todos é garantia das liberdades individuais, de que a observância dos contratos é condição indispensável para a convivência civil, de que as manobras, as trapaças, os engodos terminam por prejudicar também os que dela se servem” (GRAMSCI, 2004b, p. 155).

consiste em atingir um senso comum dotado de coerência e do nervo das filosofias individuais e que seja ao mesmo tempo ligado à vida prática (das massas) e nela implicitamente contido (SNYDERS, 1981, p.280-281).

Esse intelectual é aquele que, de maneira consciente, está conectado à vida e às experiências da classe para explicá-las e relacioná-las com o saber dialeticamente elaborado. É um homem que, acima de tudo, contribui para a luta de classes, que participa da vida cotidiana, se integra ao proletário, se envolve contribuindo para alargar os interesses e ambições dos trabalhadores a tal ponto que essa luta assuma uma dimensão política. O intelectual organiza a hegemonia, pois exerce uma função na sociedade e com isso, pode mudá-la, ou ainda mantê-la, com isso, pode-se afirmar que o intelectual participa do processo de produção ideológica. Mas estes não estão sozinhos em importância, há também as grandes massas com a possibilidade ineliminável de intervenção junto aos demais, que precisam apenas se tornar mais críticas. Pois,

A noção burguesa de igualdade é a igualdade civil: todos os cidadãos são iguais perante a lei. Ora, o proletariado bem sabe que a igualdade não deve ser simplesmente estabelecida como igualdade de direitos formais, mas ela engloba o estatuto econômico-social; por outras palavras, não há igualdade enquanto não abolirem as classes. Desempregados e milionários têm o mesmo direito de dormir debaixo das pontes, e também o mesmo direito de fundar um jornal. Falta saber em que se transformará esse direito (SNYDERS, 1981, p.325).

A ideia de igualdade burguesa procura estabelecer uma aparência e quando a classe de trabalhadores se une em prol do bem comum, geralmente é uma reação contra essa falácia da ideologia dominante. Não é pela cultura da classe dominante que a classe dominada conseguirá acabar com a opressão e as injustiças, mas sim na construção de uma nova cultura. Isso dependerá de estudos, abstrações, reflexões, porque o conhecimento não é algo que se adquire imediatamente.

Para tal é necessária a compreensão de que a consciência de classe não se dá de forma espontânea, como instinto, de forma não organizada, e sem relação direta com teoria e prática, mas precisa ser elaborada, estruturada. O discurso de naturalidade, no cotidiano docente, só contribui para que as situações

de aumento de carga horária de trabalho, número de alunos e estagnação salarial sirvam diretamente ao capital.

Para superar essas questões torna-se essencial uma organização⁹⁰ do movimento dos professores dando uma forma e uma “disciplina permanente” com a finalidade de fazer da classe operária, de acordo com Gramsci (1919), uma sociedade que seja organizada e que se eduque, que busque experiências, que assuma uma consciência responsável com vistas ao bem comum. Uma classe que não lute apenas por salários em uma luta econômica, mas que amplie sua vontade na luta para a transformação do Estado na organização de uma nova ordem social. Uma classe que enxergue adiante.

Para eu pintar validamente, é necessário que tenha contemplado demoradamente a pintura dos outros – e apesar de tudo, aquilo que eu executar ficará a grande distância, muito atrás, digamos, de Picasso; mas precisamente por eu ter experimentado pintar é que verei Picasso de maneira mais lúcida, mais pessoal; e será essa repercussão que irá permitir manifestar-me de maneira mais pertinente (SNYDERS, 1981, p.324-325).

Pode acontecer ainda que a preparação para ver Picasso não leve a pintar, mas com certeza levará o observador a compreender o mundo com um outro olhar a atuar nele de forma mais convicta e segura. O apurar o olhar, os sentidos pode ser a diferença na construção de uma cultura mais justa e humana para todos os profissionais da educação.

⁹⁰Holanda (2006) descreve que apenas o povo pode cuidar de seu destino e por sua iniciativa, pois a compreensão dos diversos intervenientes é essencial. Principalmente quando “A falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno” (HOLANDA, 2006, p. 33). É algo que por vezes já se naturalizou.

4 O QUE ESTA INVESTIGAÇÃO APONTA COMO CONTRIBUIÇÃO

[...] a teoria não está encarregada de “conscientizar” os indivíduos, não está encarregada de criar a consciência verdadeira para opô-la à consciência falsa, e com isso mudar o mundo. A teoria está encarregada de desvelar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições da prática humana em situações determinadas, prática que dá origem à existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros. A teoria está encarregada de apontar os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação, e aqueles que podem conduzir à liberdade (CHAUÍ, 2006, p. 74).

Tem-se a pretensão de afirmar que, tal como reza na citação de Chauí acima registrada, esta pesquisa está repleta de dados que desvelam processos reais e históricos da prática humana em situações humanas. Concorda-se com Chauí no sentido que esta pesquisa tem o intuito de apontar os processos objetivos que conduzem à compreensão da realidade e a sua modificação. Portanto cabe pontuar algumas questões propositivas consideradas necessárias ao final da tese.

Existe sim uma cultura docente própria em cada instituição escolar e que envolve os diversos profissionais que nela atuam, bem como singularidades relacionadas às formas de organização, autonomia, relações de poder, ideologia e consciência de classe, mas observou-se também que além dessa cultura própria de cada instituição, existe uma cultura profissional do docente pedagogo em todo o estado, que também recebem essas e outras interferências. Muitos são os desafios e problemas⁹¹ enfrentados por esses no desenvolvimento de seu trabalho e na construção da cultura docente, dentre eles alguns que foram constatados no decorrer desta tese, como alienação, precarização, fragmentação, falta de profissionais, escolas com número elevado de alunos, materiais e instalações físicas inadequadas ou inexistentes, desvalorização, desrespeito, subordinação, baixos salários, capacitação inadequada ou insuficiente, multifunções, entre outros⁹². São problemas que não se consegue que sejam

⁹¹ “[...] problema [...] indica uma situação de impasse, um desconhecimento, mas não apenas isso; é um desconhecimento de algo que precisa ser conhecido; indica um obstáculo, mas não só: é um obstáculo que precisa ser transposto” (SAVIANI, 2008, p. 71).

⁹² Contra esse malefício não há outro remédio senão uma atitude crítica preventiva, que o leve a ficar advertido das particularidades aqui assinaladas (VIEIRA PINTO, 1979, p. 338).

resolvidos de forma rápida e instantânea, por uma dada classe, esteja esta organizada ou não. Envolve outras questões importantes e que muitas vezes são levadas em conta.

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis por que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa da reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 1968b, p. 9)

Uma reforma cultural está intrinsecamente interligada a uma reforma moral⁹³ e conseqüentemente a uma reforma econômica. Sem a reforma econômica não se criam condições para que as demais se realizem; portanto há uma relação entre o sentido da política, da economia e da cultura, que pode ser expresso da seguinte forma: a política, a economia e a cultura são instâncias que interagem dialeticamente⁹⁴.

É a compreensão de que o indivíduo está imerso em uma série de fatores que, tratados isoladamente, não deixam transparecer a noção real do que essas relações representam. Nesse sentido, a construção da cultura profissional docente implica a obtenção de saberes que permitam relacionar teoria e prática, mas não só. Cabe também a esse profissional converter essa teoria em situações e ações que favoreçam a humanidade de forma geral. As palavras de Konder (2009, p. 255) auxiliam a compreender essa reflexão: “Só quando se apodera das massas populares é que a teoria se converte em uma força material; mas a teoria só se apodera das massas quando as massas se apoderam da teoria”. Acredita-se que este é um dos maiores desafios da profissão docente, pois as “[...] respostas que elabora às provocações da própria existência” constituem-se nos elementos que vão (ou não) permitir-lhe formar-se um sujeito ativo do seu tempo,

⁹³Para Lukács (2012, p. 184) isso é um processo com um “homem novo que ultrapassará o egoísmo e o isolamento individualista numa solidariedade e numa comunidade autêntica”.

⁹⁴“Os atos são os fatos, como se costuma dizer, mas a apuração, apresentação e interpretação deles exigem conceitos que são resultado da abstração praticada pela consciência, a qual é sempre a consciência de alguém que pertence a este ou a aquele grupo social, está marcada por tais interesses, e portanto inevitavelmente sujeita a um condicionamento interno que configura as suas finalidades. Por esta razão a ciência econômica torna-se uma parte da ideologia social, parte dotada de poderoso influxo de comando político (VIEIRA PINTO, 1979, p. 338).

cidadão participativo de sua sociedade” (FERREIRA, 2003, p. 31). O professor, sob esse aspecto, pode agir enquanto disseminador de uma nova ideologia de organização social, justiça, igualdade, liberdade e verdade, que vise a hegemonia da sociedade, pode contribuir para a transformação social. Esse movimento está diretamente relacionado ao nível de “homogeneidade, de autoconsciência e de organização” (GRAMSCI, 1968b, p. 49). O desenvolvimento da consciência política se dá em diversos níveis, primeiro pela organização corporativa, em seguida com reivindicações econômicas. Políticas ao lutar não apenas pelos interesses de um grupo, mas também de outros, até o momento de se perceber que a sociedade de classes não suporta mais essa organização, e portanto, torna-se necessário superá-la. (GRAMSCI, 1968b, 1978b). Nesse tipo de organização as pessoas se percebem enquanto sujeitos históricos.

O homem, diante da realidade, age sobre ela de forma prática e objetiva, historicamente na relação com os outros homens e de acordo com seus anseios. Desenvolve a consciência de estar no mundo com as suas relações em um processo de transformação (KOSIK, 2002). Pois conhecer o fenômeno é indagar como a coisa em si se manifesta e como se esconde, é atingir a essência destruindo a pseudoconcreticidade⁹⁵ para atingir a concreticidade, e isso só é possível quando se submete o mundo das representações e do pensamento comum a um exame, para incorporar e superar, explicar o mundo criticamente, mudando a realidade social de forma revolucionária⁹⁶. Para compreender a realidade é necessário ultrapassar as aparências, compreender a estrutura do real por detrás delas, construir interpretações que sejam abstratas, superando a empiria e a unilateralidade, ir além do imediato, estabelecendo um distanciamento efetivo, porém não total, das situações para poder desenvolver uma reflexão

⁹⁵ Para Costa Neto (2012), a destruição da pseudoconcreticidade tem uma importância decisiva no pensamento de Kosik, bem como a atitude prática do homem em relação à realidade. A esse respeito o Prof. Pedro Leão da Costa Neto debruça-se sobre Karel Kosik, em artigo intitulado *Karel Kosik e a crítica das concepções reificadas do mundo da pseudoconcreticidade: sobre o retorno ao projeto de crítica da economia política na Dialética do concreto*.

⁹⁶ De acordo com Kosik e sua teoria referente ao homem *economicus*, na sociedade capitalista o homem só existe dentro do sistema e sua existência é muitas vezes reduzida a aspectos desse sistema, no entanto, é importante conceber o homem “acima do sistema e – como homem – não pode ser reduzido a sistema. A existência do homem concreto se estende no espaço entre a irredutibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema e sua inserção de fato ou funcionamento prático em um sistema (de circunstâncias e relações históricas)” (KOSIK, 2002, p. 100).

crítica. Aliado a isso recorre-se ao pensamento de Gramsci, que afirma que “A luta intelectual, se travada fora de uma luta real que tenda a subverter esta situação, é estéril” (GRAMSCI, 2004a, p. 74). A consciência desse cotidiano está atrelada a um certo grau de espontaneidade, que por sua vez também lhe impõe algumas limitações, entre elas a passividade, a repetição, o cansaço e o desgaste da rotina em se alienando.

Esse sujeito precisa perceber a sua realidade de diferentes formas, isso se dá ao adquirir a consciência de que é parte de um conjunto histórico e social, além de compreender a situação em que está inserido, com a finalidade de construir uma nova cultura, promover a organização das classes⁹⁷ e superar sua condição. Não se trata de descartar o cotidiano e o senso comum, mas de se utilizar deles para essa superação da superficialidade. Servir-se deles para debruçar-se sobre elementos essenciais ao saber, para compreendê-los e superá-los. Para o professor pedagogo isso significa formar uma “consciência bem aparelhada [...] para compreender as relações entre humanização e desumanização”, o que exige “[...] um estudo de história da humanidade, feito com seriedade – envolve estudos conexos de problemas científicos e filosóficos” (KONDER, 2009, p. 27), um estudo rigoroso do conhecimento científico de forma a se afastar da superficialidade. Diante dessas questões, qual seria a possibilidade objetiva de mudança para esta classe docente diante dos inúmeros problemas que não consegue resolver?

Não se pode esperar das classes médias, nelas incluídos os professores, uma mobilização política reveladora de um projeto histórico. A ambiguidade de suas origens e aspirações, a heterogeneidade de sua composição, [...] vão fazer com que a sua “aparição” política só ocorra nos momentos em que se sente ameaçada, já que a estabilidade econômica é a sua meta. E não é apostando na proletarização progressiva dos professores que se chega lá. É preciso levar estas reflexões sobre as determinações de classe e sobre a luta de classes [...] (PESSANHA, 1997, p. 104-105).

Uma das mudanças possíveis é a consciência do movimento por meio do qual a classe se eleva. A mudança da consciência em si para a consciência para

⁹⁷ “[...] verifica-se que se dá uma evolução; a história do indivíduo considerada isoladamente não pode em caso algum estar isolada da história dos indivíduos que o precederam ou são seus contemporâneos: pelo contrário, a sua história é determinada pela deles” (MARX e ENGELS, 2010, p. 301).

si. Esse é um processo histórico que envolve experiência de luta, em conjunto com os estudos para a evolução dessa classe, pois “A realidade só será transformada com a ação do proletariado consciente, sujeito-objeto consciente da História” (LÖWY, 1979, p. 20).

Gramsci (2004b) defende que é dever do partido elevar o nível cultural de seus membros; a consciência de toda a classe só se modificará quando se modificar o seu modo de vida, por meio da organização política e do estímulo do pensamento e da ação, da promoção de uma discussão em comum, objetivando modificar consciências, conquistar uma nova hegemonia e promover a superação da divisão entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos. Para este autoré imprescindível que as classes dominadas se movam e se organizem com vistas a conquistar uma hegemonia intelectual e moral, que participem efetivamente das discussões nos processos decisórios. Isso implica participação política e educação ao longo da vida para superação dessa condição posta historicamente.

A esse propósito, criar uma nova cultura significa propagar verdades já existentes e socializá-las, a fim de torná-las a base para atuações conscientes e críticas (GRAMSCI, 2004a). Aliado a tal propósito, temos:

[...] a filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma. (ibidem, p.388)

Para tal é necessário retomar o pensamento historicamente produzido e reinterpretá-lo considerando novas determinações sociais, o que implica pensar a teoria na relação com a prática, vinculando, de maneira inseparável, prática política, formação, luta cultural e conhecimento histórico, sem deixar-se influenciar pelas ideias de uma minoria que se utiliza dessa cultura para manter a hegemonia. Considera-se que desenvolver essa consciência não é apenas a compreensão da presença, a percepção do real, ou ainda da ação do mundo como realidade humana (VIEIRA PINTO, 1979), mas um processo permanente e

criador dessa compreensão de forma a não se reduzir a passividade. Não basta apenas conhecer os problemas e questões que envolvem a profissão. É essencial que esse profissional tome partido e se envolva na luta. Nesse processo o homem adquire a ideia, bem como a capacidade de usá-la para transformação da realidade, para a aquisição de uma ideia nova. O que não ocorre de forma espontânea, mas é a consciência ampliada da realidade:

O processo do conhecimento forma, de fato, uma sequência sempre crescente de ideias, que se vão juntando umas às outras, desenhando subjetivamente um quadro representativo da realidade, cada vez mais rico e perfeito. Mas esse processo resulta de uma finalidade que o homem se propõe e leva a cabo em virtude da verdade das representações de que a cada momento está munido. [...] Toda essa trama dialética subjetiva passa-se no âmbito da consciência e só tem efetividade e prosseguimento se a consciência estiver preparada para realizá-la intencionalmente (VIEIRA PINTO, 1979, p. 363).

Essa expansão da consciência se dá com a intenção de abranger a totalidade da realidade, o que exige um modo de pensar crítico que compreenda “[...] o processo histórico-social para apreender a sua sociedade na condição em que figura no curso desse processo” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 327). Com isso,

O conceito de totalidade lhe servirá para esclarecê-lo principalmente nos dois assuntos seguintes: primeiro, dar-lhe atenção à noção exata da relação da sua sociedade com as demais, especialmente as desenvolvidas, que a utilizam e alienam; e, segundo, para dar-lhe a compreensão das relações do seu trabalho individual, com o trabalho geral que se pratica na comunidade de que faz parte (VIEIRA PINTO, 1979, p. 330).

A compreensão da totalidade e das relações estabelecidas em diferentes instâncias de decisão e de efetivação de processos pedagógicos auxilia ao professor pedagogo a apreensão dos vínculos e ligações estabelecidas entre classe dominante e dominada e os meandros utilizados por aquela, para a alienação e a submissão a um trabalho nos moldes capitalistas retirando os direitos dos trabalhadores conquistados após anos de luta. Conhecer o seu lugar no mundo, os intervenientes sofridos, as relações estabelecidas vinculadas às bases das questões econômicas, sociais, históricas, culturais, ideológicas e políticas é condição para a expansão da consciência. Assimilar a relação de si com os outros, dos outros consigo e dos demais entre eles e todos estes com a

natureza, auxilia a cada um perceber os meandros da alienação e o que ela representa em seu cotidiano e no seu trabalho. Conhecer as posturas, estudos, e saídas encontradas em cada comunidade pode de certa forma ampliar horizontes para que, fazendo a transposição para a sua realidade, possa ser adaptado e melhorado. São lições de vida que podem ser utilizadas e ampliadas.

Löwy reitera essa posição ao afirmar que,

Uma compreensão dialética de um acontecimento histórico, seja econômico, político ou ideológico, implica a apreensão de seu papel no interior do todo social, no interior da unidade do processo histórico. Os 'fatos' abstratos e isolados, devem ser dissolvidos e concebidos como momentos deste processo unitário (LÖWY, 1979, p. XI).

Isso significa compreender as relações estabelecidas e seu papel diante dessa realidade. Ferreira (2013a), nesse mesmo direcionamento, destaca a importância da práxis com a indissociabilidade da teoria e da prática como fundamental para a formação do profissional, do ser humano que trabalha com a educação no intuito de compreender a realidade dentro de uma totalidade, pois, "A consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação (KONDER, 2009, p. 65). Compreende-se que "A práxis, a ação histórica, exige uma consciência adequada ao que se está fazendo. Os seres humanos precisam constantemente aprender e reaprender a pensar historicamente" (KONDER, 2002, p. 62), de modo que se perceba como partícipe de uma realidade que se modifica ininterruptamente. Para tanto, é importante para todo o profissional da educação compreender as diferentes possibilidades que envolvem essa formação desvelando as diferentes verdades existentes nessa totalidade. Uma reflexão também tratada por Bauman e Donskis a respeito da tecnologia é útil para a compreensão da importância da postura do ser humano diante das questões vivenciadas por ele.

Essa é uma história velha, muito velha, contada e recontada: machados podem ser usados para cortar lenha ou decepar cabeças. A escolha não é dos machados, mas de quem os segura. Qualquer que seja a escolha o machado não vai se importar. E não interessa quão afiados possam ser os gumes com que ela esteja atualmente cortando, a tecnologia em si não vai "promover o avanço da democracia e dos direitos humanos" por você (e em seu lugar) (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 73).

Por outro lado, a sociedade burguesa impõe limites, dentre eles pode-se destacar a incapacidade do homem conceber sua existência dentro de uma perspectiva universal. Nesses limites, o sujeito, se prende a particularismos⁹⁸ e a imediatividade das relações e situações formando uma consciência alienada das suas vivências. Uma consciência alienada perde o vínculo com o trabalho porque ele não é seu, mas é de outro. O homem apenas o executa mecanicamente, sem refletir respeito e com isso perde sua liberdade.

O trabalho alienado impede a realização integral do ser do homem, pois constitui um óbice à aquisição da meta essencial pela qual se define esse ser, a liberdade. Essa condição de alienação é objetiva, sendo representada pelo modo no qual se configura a trama de relações sociais entre os homens, que decide da posição de cada qual e dá a uns poucos o direito de se instalarem como dirigentes, os proprietários do dinheiro, os comandantes da força bruta que constringe massas imensas, e a estas, que formam a maioria esmagadora dos seres humanos, vota ao trabalho de que não são autoras, e cujos frutos não revertem inteiramente em seu proveito (VIEIRA PINTO, 1979, p. 370).

A superação dessa condição ocorre exclusivamente a partir do desenvolvimento da consciência coletiva⁹⁹ com a finalidade de suprimir toda e qualquer forma de alienação do trabalho e ao remeter essa superação à coletividade¹⁰⁰, interliga-se isso também a outras classes, visto que essa não é uma conquista a ser alcançada apenas pelos professores pedagogos, ou ainda pelos trabalhadores da educação e sim pelo proletariado em geral, “[...] que é portador material das ideias de um movimento que reunifica a humanidade, supera a divisão social do trabalho e a dilaceração da comunidade humana que

⁹⁸ E com isso os sofrimentos do âmbito individual aprisionam cada vez mais as pessoas, pois estes são “Induzidos por uma pilha crescente de contas de luz, água, gás e mensalidades da faculdade; pela mesquinha dos salários, superada pela fragilidade dos empregos disponíveis e pela inacessibilidade dos que são sólidos e confiáveis; pela nebulosidade da maior expectativa de vida; pelo espectro inquietante da redundância e/ou degradação – tudo isso se traduz numa incerteza existencial, aquela apavorante mistura de ignorância e impotência, fonte exaurível de humilhação” (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 79).

⁹⁹ “A construção coletiva se faz na participação, ou seja, quando se compreende e incorpora que participar é fundamentalmente construir um consenso com bases em um plano de ação coletivo” (FERREIRA, 2000, p. 312).

¹⁰⁰ É importante que essas organizações “[...] não se fechem sobre si mesmas, não se ossifiquem, não enrijeçam. Qualquer organização sempre corre o risco de sofrer um engessamento capaz de interromper a conexão – essencial à função de mediação – tanto com a universalidade como com a singularidade dos seres humanos. Toda comunidade particular é passível de ser transformada num ninho de víboras” (KONDER, 2002, p. 231).

transparece na luta de classes” (KONDER, 2002, p. 62). A individualidade, nesse caso, é ineficaz e se perpetua simplesmente como denúncia. Cabe ressaltar que a individualidade é largamente valorizada na sociedade capitalista, com ela as pessoas defendem apenas seu ponto de vista, seus problemas e as soluções que serão boas para si. Isso ocorre muitas vezes com o trabalho do professor, quando este, além de trabalhar e lutar na individualidade, sucumbe ao fatalismo das situações, tratando-as como naturais e aceitando, por vezes, ser o responsável por inúmeros problemas, como, por exemplo, o fracasso escolar. Isso o paralisa, além de se formar um círculo vicioso, onde este, em conjunto com a escola são sempre os culpados, diante da sociedade e dos próprios colegas. Como apontado anteriormente, o que a pesquisadora percebe é que de acordo com o nível de ensino as questões da individualidade e até mesmo da concorrência entre pares desses profissionais apenas se acentuam. Destacar-se enquanto profissional, demonstrar poder nessas relações, podem ser algumas das justificativas pífias, mas que de certa forma o que se observa, na prática, é que a quem forma o professor pedagogo ainda falta muita humanidade, ética e respeito ao próximo.

A luta por essa sociedade, em que a ditadura do proletariado não passa de uma fase, não é uma luta somente contra o inimigo exterior, a burguesia; é também, ao mesmo tempo, a luta do proletariado consigo mesmo: contra os efeitos devastadores e aviltantes do sistema capitalista sobre sua consciência de classe (LUKÁCS, 2012, p. 191).

Pelo compromisso social que desempenha, o professor pedagogo precisa compreender essas questões para formar uma consciência comum sobre os problemas sociais dando-lhes novas interpretações a fim de superá-los, pois “A mesma condição alienada de sua existência, como classe, constitui a base da sua posição crítica” (IANNI, 1988, p. 61). Esse profissional precisa conhecer-se enquanto ser social imbuído de uma cultura construída ao longo da história, ancorada na cotidianidade, das relações humanas, dos fatos enquanto processo e de seus intervenientes de forma a manter uma postura crítica e revolucionária diante da realidade. Precisa definir o objetivo de seu trabalho revestindo-se de conhecimentos técnicos e éticos. Esse contribui para a criação da cultura, medeia as relações entre o homem e a natureza; tem portanto um compromisso com a verdade, responsabilidade diretamente ligada à sua história e à história da

comunidade que está desenvolvendo seu trabalho, independente do nível de ensino a que está atrelado. Isso o obriga a refletir a respeito do produto do seu trabalho, o destino das suas ideias, a consciência que produz e o exemplo que se perpetua nas mentes dos alunos, famílias e comunidades.

Para tanto, torna-se essencial que antecipe em ideias os objetivos de sua ação. Ideias a respeito de elucubrações, da pesquisa, do estudo, da ética humana, do preparo para o trabalho com conceitos historicamente tratados como importantes, formando um outro círculo vicioso onde aquele que sabe e conhece mais, produz conhecimento e reflexão¹⁰¹ destinados àqueles no seu entorno, que conseqüentemente terão mais conhecimento e poderão dar continuidade a essas ideias e processos, ao serem repensados e refletidos.

Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não-material'. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2003, p. 12).

A partir dessas questões pode-se constituir o desenvolvimento de uma consciência crítica que realmente reflete os interesses da sociedade na qual está inserido, em função das necessidades das massas e contribuindo com as condições de vida desses. É o que se pode chamar de construção de uma nova cultura, que será redefinida a partir de novas relações e valores que estabelecem determinados modos de pensar e agir, sustentados pelas relações sociais e pelo conhecimento crítico adquirido, pelas relações estabelecidas e pela concepção histórica compreendida. As afirmações de Vieira Pinto a respeito do trabalho do

¹⁰¹ Interessante contribuição de Saviani a esse respeito: "Re-flexão" significa desdobramento (flexão = dobramento, ato de dobrar). Sua origem está no verbo latino '*reflectere*' que quer dizer 'voltar atrás'. Assim como o espelho tem a propriedade de captar a luz e projetá-la numa determinada direção (reflexão da luz), assim também o homem tem a capacidade de captar (através da consciência) os dados da realidade e imprimir-lhes determinado sentido. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado" (SAVIANI, 2008, p. 71).

cientista¹⁰² podem e devem ser observadas no que tange ao trabalho do professor pedagogo, pois “[...] o mundo social ao se elevar eleva consigo o homem (VIEIRA PINTO, 1979, p. 336)”.

Deste modo, o cientista, o pesquisador, que, sentindo as deficiências do ambiente para a execução do seu trabalho, quiser vencê-las, terá de lutar, em seu campo de pensamento e ação, contra as formas de produção econômica da sociedade a que pertence. Este conceito não pode ser desconhecido pelo cientista que deseje elevar-se ao plano crítico. Mas só chegará a ele por uma meditação de caráter filosófico e sociológico, que o faça compreender-se a si mesmo na qualidade de produtor social, e por isso sujeito às leis universais do processo produtivo em que se inclui (VIEIRA PINTO, 1979, p. 337).

Esta é uma consciência que, de acordo com o autor, só pode atuar quando atinge o grau máximo de compreensão de si e de clareza de visão, é o que ele chama de etapa da “autoconsciência”, onde o professor pedagogo compreende principalmente a sua responsabilidade enquanto sujeito social, histórico, cultural, econômico, ético, etc. Esta postura só poderia ser desenvolvida a partir de uma triangulação entre os princípios formativo, científico e educativo da pesquisa, como propõe Ens (2007). Isso pode, por vezes, ser considerado como uma utopia, devido à realidade do professor pedagogo atualmente, mas são pelas utopias que se conseguem grandes avanços. Se não há utopia, não há luta. Assim como só há cultura se existe ser humano (SAVIANI, 2007). É possível compreender a mudança como uma cultura utópica possível, enquanto processo de transformação da natureza e de autotransformação em uma ação recíproca.

Se as utopias generosas têm, por um lado, um conteúdo ingênuo, por outro, guardam um significado objetivo, pois é legítimo afirmar desde já que serão sempre novas as condições de expansão da existência humana, embora a fixação dos modos concretos em que viriam a se realizar não possa ser feita com longa antecipação e nisso precisamente reside o lado ingênuo das utopias (VIEIRA PINTO, 1979, p. 343).

O desenvolvimento da consciência e a existência em um mundo capitalista é uma contradição que definitivamente pode ser superada por meio da obtenção

¹⁰² O trabalho do professor pedagogo também pode ser concebido pela seguinte ótica: “Sua criação específica no terreno do saber não pertence apenas à história das ideias ou da ciência; pertence igualmente à história da humanidade, porque, realizando-se no campo da cultura, se projeta na evolução de todo o projeto histórico” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 351).

de um conhecimento pautado nas concepções a partir da totalidade. E mesmo com tudo isso a tarefa desse professor pedagogo ainda não é finda, pois “[...] mesmo quando deixe de ser alienado, tem uma outra finalidade ainda a cumprir: a de gerar a integral humanidade do ser humano” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 343).

Para tal, a sistematização do pensamento e da ação são necessárias. De forma prática, o pensamento de Saviani traz importantes contribuições ao orientar a como agir de modo sistematizado,

a) tomar consciência da situação; b) captar os seus problemas; c) refletir sobre eles; d) formulá-los em termos objetivos realizáveis; e) organizar meios para atingir os objetivos propostos; f) intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. (SAVIANI, 2008, p. 76).

Estágio este, “ação-reflexão-ação” que enseja um recomeço do movimento já executado, mas num patamar superior. Aliado a isso o autor ainda indica a importância de não examinar os problemas de forma isolada, mas em seu conjunto¹⁰³ e ilustra, por meio de um diagrama, o processo de construção de uma consciência refletida da seguinte forma,

1) Ação (fundada na Filosofia de vida) suscita 2) Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à 3) Ideologia (consequência da reflexão) que acarreta 4) Ação (fundada na ideologia) suscita [...] 5) Novos problemas (exigem reflexão: a filosofia) que leva à 6) Reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta 7) Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada) (SAVIANI, 2008, p. 75).

Cabe ressaltar que esse é um processo dialético e, portanto, não possui uma sequência cronológica. Esse processo de transformação que o homem exerce sobre o meio implica a possibilidade de intervenção, que por sua vez exige a liberdade humana, que só pode ser exercida a partir da consciência crítica e reflexiva desenvolvida a partir de uma situação. A construção dessa consciência é um processo que se dá apenas no coletivo a partir da realidade histórica e não da vontade individual. Com isso, para a existência da consciência de classe é

¹⁰³Lüdke e Boing também refletem a esse respeito quando pesquisam a profissão magistério: “Só se domina a complexidade do magistério a partir da integração na sua cultura profissional. A contribuição da investigação, confirmando processos de formação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (LÜDKE, BOING, 2012, p. 446).

importante o estabelecimento de uma atitude comum a todos e de possibilidades para que essas atitudes se viabilizem, onde os interesses são direcionados para a coletividade, compondo a classe para si. Corroborando com essa ideia,

[...] isso não se dá num processo espontâneo, ocasional, que degradaria ainda mais o ser humano, já tão torturado nos tempos atuais, mas se dá a partir da organização coletiva dos profissionais em torno de objetivos comuns que expressam convicções assumidas (FERREIRA, 2008, p. 109).

Isso exige uma “sólida formação humana” relacionada a “sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico” (FERREIRA, 2008, p. 110) na sociedade, visto que a realidade educacional brasileira é cercada de desafios com a necessidade de uma formação de professores (FERREIRA, 2001, p. 110) “[...] preparados para uma prática efetiva, com melhores condições de trabalho, salários condignos e avaliados de forma sistemática, criando condições para uma educação de qualidade para todos”. Implica também compromisso profissional e compromisso das políticas, ao compreender a organização e o funcionamento das instituições escolares, bem como seu relacionamento entre si e com a comunidade, enfim a cultura dos que nela habitam. Uma compreensão que deve ser alicerçada na solidariedade, respeito, justiça, verdade, democracia para uma escola mais humana.

É importante, nesse sentido, a possibilidade de uma formação humana integral. Pois, só se aprende efetivamente quando o objeto de aprendizagem se transforma em uma segunda natureza (SAVIANI, 2003). E é exatamente isso o que “[...] habilita e qualifica para a liberdade de ir e vir, decidir e agir responsabilmente” (FERREIRA, 2008, p. 61).

Sem o conhecimento em sua ampla dimensão nenhuma pessoa tem condição de participar da construção da vida em sociedade e de decidir sobre o seu destino e os destinos da nação. Trata-se, portanto do conhecimento sem fronteiras e limites tratado com o rigor científico, técnico e, principalmente ético por profissionais que necessitam estar preparados permanentemente a fim de possibilitar que essa formação aconteça, tanto para quem recebe como para quem possibilita ou fornece (FERREIRA, 2008, p. 60).

E continua, pois o desafio está em

[...] compreender esse “Mundo plano” na sua concretude com todas as determinações que apresenta para poder pensá-lo e enfrentá-lo de modo a ter condições de viver dignamente e de atuar competentemente nele (FERREIRA, 2008, p. 64).

É a construção de um novo saber partindo de um conhecimento novo e emancipatório, tomando-o enquanto espaço de luta política questionando a os interesses dominantes e criando condições para essa mudança na prática educacional. Isso permitirá a sua constituição enquanto profissional ético, político, histórico, conhecedor do mundo e das suas relações o que desembocará em uma formação de homens igualmente éticos e comprometidos com o desenvolvimento social e humano (FERREIRA, 2008).

Com o intuito da construção dessa nova cultura e desse novo saber, são necessários cursos de formação, mas cursos que mudem a materialidade da escola, enquanto condições de trabalho, reorganização de tempos e espaços, novos modelos de formação de professores, novas relações com os conteúdos, com a cultura e com a sociedade. Cursos, estudos de texto, espaços de debate coletivo, que reflitam a respeito de elementos fundamentais da estrutura humana como a situação, a liberdade, e a consciência entre trabalho, teoria e a realidade social são essenciais, assim como o contato com universidades que trabalhem no mesmo direcionamento, com proximidade da realidade e das necessidades enfrentadas nas escolas. Com isso, a universidade também se beneficia ao se aproximar mais da escola de educação básica com seus problemas e conquistas. Esta é uma relação de colaboração necessária. “Si queremos outra educación necesitamos otra profesión” (ENGUITA, 2012, p. 33). Se queremos outra profissão, necessitamos de uma cultura profissional do pedagogo renovada por processos de formação inicial e continuada melhorados, com práticas de participação e controle do estado reelaboradas. Mas aliados a isso, as políticas para essas formações também são imprescindíveis, questões como em que momento e locais se darão também são importantes. Reflexões como essas, organizadas nas sextas-feiras à noite e aos sábados durante o dia todo, para um professor pedagogo que trabalha quarenta ou ainda sessenta horas por semana na escola seria proveitosa? Para um profissional que além das horas trabalhadas na instituição precisa levar planilhas e trabalho para desenvolver em casa? Com isso, ele poderá inclusive ter disposição e vontade de conhecer e aprofundar seus

conhecimentos, mas muitas vezes as condições físicas, emocionais não permitem, embora

[...] na situação descobrem-se dois polos: natureza e cultura; na liberdade, adesão (responsabilidade) e opção (criatividade); na consciência, irreflexão e reflexão. [...] Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza). Em relação à liberdade, sabe-se que optar é sempre, em sentido próprio arriscar, lançar-se no vazio; implica, portanto, uma dimensão de novidade, criatividade, originalidade, espontaneidade; mas para escolher, o homem assume a sua escolha, engaja-se nela, o que quer dizer que ele é responsável pela sua decisão (SAVIANI, 2008, p. 65).

Aceitar e se engajar no grande desafio que é a mudança exige muito. É expor-se, lançar-se. Expor ideias, vontades, pensamentos que muitas vezes não estão atrelados aos dos colegas ou de uma situação política na qual está inserido. É romper com a ingenuidade compreendendo a realidade em um movimento contínuo, e que muitas vezes, não tem volta, é “[...] um processo contraditório e dialético em que o todo não se explica fora de suas partes e as partes não se compreendem fora do todo; portanto, é preciso agir sobre o todo agindo simultaneamente sobre as diferentes partes” (SAVIANI, 1991, p. 55). Para tanto é necessário preparar-se. Compreender as leis, a estrutura social, econômica, política, cultural e histórica¹⁰⁴.

Diante da investigação teórico-prática realizada, algumas questões propositivas sugeriram da própria investigação à autora, e que se faz necessário registrá-las:

- 1) A cultura profissional docente implica a obtenção de saberes que permitam compreender a indissociabilidade teoria e prática, mas não apenas isso. Faz-se necessário, também, converter essas sínteses teórico-práticas em políticas intencionais e operacionais comprometidas com a promoção e o favorecimento da humanidade de forma geral.

¹⁰⁴“À medida que nós chegamos a compreender a estrutura que está na base do funcionamento da sociedade e, portanto, uma estrutura que não é imediatamente visível mas que só pode ser revelada à medida que nós empreendemos o exame da sociedade ultrapassando as suas aparências, é nesta medida que nós ultrapassamos a posição ingênua e chegamos a uma posição crítica, ou seja, uma posição que percebe quais são os determinantes fundamentais da forma de funcionamento da sociedade” (SAVIANI, 1991, p. 45).

- 2) Urge a necessidade de superar as discrepâncias entre teoria e a prática por meio de políticas adequadas e direcionadas à formação teórico-prática desses profissionais, além de extinguir problemas diversos que interferem diretamente no trabalho docente, como precarização, falta de estrutura, de profissionais, de materiais, a desvalorização, o desrespeito, os baixos salários, o número elevado de alunos, profissionais com multifunções, entre outras.
- 3) Sabendo-se que a política, a economia e a cultura são instâncias que interagem dialeticamente, necessário se faz “afinação” entre a economia que sustenta e propicia a execução e o desenvolvimento de uma educação de qualidade na formação dos profissionais e dos cidadãos a eles destinados.
- 4) Políticas de formação inicial e continuada aprimoradas, com práticas de participação e controle do estado reelaboradas fornecendo a esses profissionais condições adequadas para converter teoria em situações e ações que favoreçam a comunidade em que está inserido e consequentemente a humanidade em geral.
- 5) Uma formação deve propiciar ao professor pedagogo compreender-se enquanto um ser coletivo, partícipe de uma classe, apreendendo que não basta agir na individualidade, ineficaz e fatalista, mas, ao contrário, que auxilie na mudança da consciência em si para a consciência para si. Situação que exige estudo, envolvimento e experiência de luta.
- 6) Diante da realidade na qual as escolas e profissionais se encontram é mister agir na coletividade de forma prática e objetiva, compreendendo esta, como uma realidade histórica, cultural, econômica, social e política em constante desenvolvimento. A esse profissional, depois das condições adequadas de formação, cabe procurar compreender a essência para atingir a concreticidade a partir do movimento de incorporação e superação para explicar o mundo criticamente e mudar a realidade social de forma revolucionária.
- 7) Diante da importância da coletividade, é essencial ao professor pedagogo compreender-se não apenas enquanto classe de professores, mas interligar-se à classe de trabalhadores em geral no intuito da construção e

fortalecimento de um movimento que reunifica a humanidade em prol do bem comum de todas as pessoas.

- 8) A formação do profissional docente pedagogo deve, acima de tudo, envolver estudos da humanidade conectando problemas científicos e filosóficos com a realidade das escolas e dos que nela atuam. É o pensar a teoria de maneira inseparável da prática política, da formação, da luta cultural e do desenvolvimento histórico.
- 9) Compreender-se enquanto classe desenvolvendo a consciência para si significa, para esse profissional, criar uma nova cultura propagando verdades, desvelando situações e contradições, socializando conhecimentos e experiências tornando-as bases reinterpretadas para atuar na realidade de forma crítica, consciente, emancipatória e revolucionária. Isso significa desenvolver uma consciência ampliada da realidade. É educar-se enquanto classe na sua intelectualidade que por vezes, diante dos problemas enfrentados no cotidiano, fica esquecida e adormecida.
- 10) Não basta apenas procurar enaltecer uma formação que se vincule apenas a aspectos filosóficos e científicos nas suas relações com a realidade. É essencial também uma concreta e real FORMAÇÃO HUMANA, sobretudo ética para professores pedagogos e seus formadores para que sejam comprometidos com a verdade, a justiça e o respeito.
- 11) A formação profissional é uma importante ferramenta para a compreensão das relações de poder e a solução de alguns dos percalços pelos quais a educação é atravancada. O envolvimento da universidade nesse aspecto é essencial, para a superação de dois dos problemas mais frequentes: o afastamento da universidade, de seus pesquisadores da educação básica, de seus problemas, e o afastamento da escola em relação às teorias e pesquisas educacionais. Ambas se beneficiam e podem repensar juntas o âmbito educacional com relação aos currículos, teorias e práticas.
- 12) A partir desse novo profissional que estabelece e conhece as relações nas quais está inserido, entre si e os outros, dos outros consigo, dos demais entre eles e todos estes nas relações estabelecidas com a natureza e o

trabalho, abre-se a senda para a compreensão da alienação e de como ela se apresenta nessas relações.

- 13) Na compreensão de que o trabalho alienado impede a realização do ser humano, torna-se necessária, sim, uma revolução no que tange a reorganização da sociedade superando a divisão social do trabalho vinculada aos anseios e leis do capitalismo. Para tanto, governos comprometidos com a população e os profissionais que para ele trabalham são urgentes.
- 14) Essas questões acima expostas estão diretamente atreladas ao compromisso das políticas e da gestão da educação em trazer esse profissional para o centro do debate, em uma construção coletiva e democrática a respeito de suas necessidades no processo de trabalho e em sua formação, da organização e do funcionamento das escolas. Na construção dessa nova cultura é necessário mudar a materialidade da escola, a reorganização de tempos e espaços, de novos modelos de formação, de novas relações com os conteúdos, com a sociedade e a cultura em geral. Isso implica também melhores salários e condições dignas de trabalho.
- 15) No âmbito das mudanças com relação à educação e à escola torna-se essencial que as políticas do governo prevejam questões que, segundo os próprios professores pedagogos, atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho, como falta de professores, poucos profissionais lotados nas escolas, a exigência de desenvolver multitarefas, a falta de hora atividade para a categoria, uma gestão realmente democrática, além de questões como estruturas e materiais adequados.
- 16) Essa nova formação para esse novo profissional e essa nova cultura implicam o envolvimento de universidades que se comprometam com a indissociabilidade entre teoria e prática, por meio de estudos de caso, de textos, aprofundamento teórico, cursos, espaços para debates coletivos que reflitam a respeito de elementos da estrutura humana, da consciência entre realidade e trabalho com o favorecimento de práticas de participação e controle do estado repensadas e reestruturadas. Uma formação com

horários e locais apropriados para trabalhadores que dedicam vinte, quarenta ou até mesmo sessenta horas semanais para a educação.

Estas são algumas questões propositivas que, acredita-se irão possibilitar de alguma maneira, não mudar o mundo, já que a educação sozinha não pode resolver todos os problemas sociais, mas mudar a posição desse sujeito diante do mundo. Uma modificação existencial, que pode auxiliar o professor pedagogo a se libertar das situações explicitadas ao longo do texto e que de certa forma, tornam a profissão menos digna aos olhos da sociedade e dele próprio, ao mesmo tempo em que constitui uma existência autêntica e age sobre o funcionamento da sociedade (KOSIK, 2002). Vinculada a isso está a cultura em sua dinâmica histórica, tão importante de ser redescoberta e ressignificada nesses novos padrões de humanidade, onde adquire uma nova concepção política, histórica e ética. Mas para isso é preciso, acima de tudo, querer, o que não exime o Estado de suas obrigações para com a classe, para com a Educação e os que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

- 30 de Agosto, **Jornal da APP Sindicato dos trabalhadores em educação pública do estado do Paraná**. 29 de Abril, jun. 2015. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/especial-29-de-abril/>. Acesso em 17 mares 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo, Boitempo, 2013.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BALL, Stephen J. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- _____. **A Cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt e DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BERTOLINI, João Luiz da Silva. Frases e Opiniões. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Cláudia. **Um registro do 29 de abril de 2015**: para não esquecer. Curitiba: W.A. Editores, 2015.
- BODIN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Ecleia. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.
- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira. IN: BOSI, Alfredo. SAVIANI, Dermeval. MENDES (Coord.), Dumerval T. HORTA, José Silvério Baia. **Filosofia da educação brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: vários tradutores. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Senso educação 2014**, MEC INEP. Professores. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975. Acesso em 26/06/2015.

_____. **Lei 5692/1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em 24 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, 11p.

BRAVERMAN, HARRY. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera. Educação multicultural: tendências e propostas. In: Candau, V. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. IN: ESTRELA, Maria Teresa (org). **Viver e construir a profissão docente**. Coleção Ciências da educação. Porto Editora. Portugal, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, direito e justiça distributiva: elementos da filosofia constitucional contemporânea**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA NETO, Pedro Leão. **Sobre as relações entre filosofia e economia em Dialética do Concreto de KarelKosik**- VII Colóquio Internacional Marx e Engels. 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/. Acesso em ago./2016.

_____, Karel Kosik e a crítica das concepções reificadas do mundo da pseudoconcreticidade: sobre o retorno ao projeto de crítica da economia política na Dialética do concreto. Disponível em: <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/karel-kosik-e-critica-das-concepcoes-reificadas-do-mundo-da-pseudoconcreticidad>. Acesso em ago. 2016.

CUNHA, Euclides da. Os Sertões 1984. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=2163. Acesso em: 25 fev. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DARWIN, Charles. **A Origem das espécies**. Disponível em: http://minhateca.com.br/celiogcruz/Livros/pdf/A+Origem+das+Esp*c3*a9cies++Charles+Darwin,14163666.pdf . Acesso em 24 fev. 2016.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Disponível em www.fae.edu/pdf/biblioteca/O%20Discurso%20do%20metodo.pdf Acesso em 24 fev. 2015. s/d.

DIAS, Edmundo. *Compreender o real, demonstrar sua inteligibilidade*. IN: SCHLESENER, A. PANSARDI, M. (orgs). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Coleção Cadernos de Pesquisa, v. 2. Curitiba: UTP, 2006.

Dicionário de latim IN: <https://pt.glosbe.com/la/pt/colere>, acesso em 01 nov. 2014

DUARTE, Newton. Luta de Classes, Educação e Revolução. IN: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. (orgs.) **Pedagogia Histórico Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1997.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ENGELS, Friedrich. **Carta de Engels a Block**, 1890. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em 23 fev. 2016.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas Sul, 1993.

ENGUITA, Mariano F. SOUTO, Xosé Manuel. RÁVENA, Ricardo Rodriguez. **La sociedad del conocimiento: democracia y cultura**. Colección Recursos, nº 75. Octaedro, FIES, MEC- Madrid, 2007.

_____. El incierto porvenir de una institución exhausta. IN: CARABAÑA, Julio. ENGUITA, Mariano. GUAITA, Carmen. **Mañana, la educacion**. Claves de Razon Práctica, nº 222, mai/jun. 2014.

ENS, Romilda Teodora. ANDRÉ, Marli de. **O significado de pesquisa segundo professores formadores de um curso de pedagogia**. Série-estudos. Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, n 24 jul. Dez. 2007. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/236>. Acesso em ago. 2016.

ESTRELA, Maria Teresa (org). **Viver e construir a profissão docente**. Coleção Ciências da educação. Porto Editora. Portugal, 1997.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. **Curso de Pedagogia: organizações multilaterais e o superprofessor**. Educar em Revista, Curitiba, nº 45, Editora UFPR, jul. /dez. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. BITTENCOURT, Agueda Bernadete. (orgs). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, set/dez. 2004.

_____, (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

_____. **Diversidade e democracia: o nosso compromisso hoje**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-318, jul./dez. 2013 b. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em 12 ago. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. CASTRO, Marta Luz Sisson. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. IN: WITTMANN, Lauro Carlos. GRACINDO, Regina Vinhaes. (orgs) **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Série Estado do Conhecimento, nº 5. Realização ANPAE. MEC, INEP, COMPED, Brasília - DF. 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. VIANA, Ieda. **Formação Humana: uma pesquisa sobre preconceito, identidade e**

respeito. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional / Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba: UTP, v. 6, n. 14, set./dez. 2011.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNO, Roberta Ravaglio. Formar Dirigentes ou Governantes: uma análise do Projeto Jovens Governantes da Prefeitura Municipal de Curitiba, 2009. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=251. Acesso em: 01 set. 2015.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre, RS: L&PM. Tradução Eric Nepomuceno; Ilustração de J. Borges. 1994.

GLOBO, MP Responsabiliza Beto Richa por operação policial de 29 de abril. 29/06/2015. Disponível em <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/06/mp-pr-responsabiliza-beto-richa-por-operacao-policial-do-dia-29-de-abril.html>. Acesso em 11 mar. 2016.

GOMEZ, A.I. Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. e SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel. **Cadernos do cárcere**. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____, **Escritos políticos**. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Escritos políticos**, Lisboa: Seara Nova, s/d.

_____. **Maquiavel: a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

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

_____. Revista **L'OrdineNuovo**. Disponível em: <http://www.centrogramsci.it/riviste/riviste.htm>. Acesso em 15 fev. 2016.

_____, **Democracia Operária**. 1919. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1919/06/21.htm>. Acesso em 13 nov. 2015.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARRIS, Marvin. **A natureza das coisas culturais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Ed Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HIDALGO, Angela Maria. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Angela Maria. SILVA, Ileiizi Luciana Fiorelli (orgs). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. Editora Martin Claret. 2006. Disponível em: files.portalconscienciapolitica.com.br/.../HOBBS,%20Thomas_Do%20Cid, Acesso em 12 ago. 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **Teorias de estratificação social - leituras de sociologia**. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

_____. **Dialética e capitalismo**. 3 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1988.

IMPRESSO, Blog. Disponível em: <https://impresoblog.wordpress.com/2015/05/12/beto-richa-pede-aos-professores-retorno-imediato-as-aulas/#more-323>, Acesso em 24 fev. 2016.

JACOBY, Russell. **Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

Gazeta do Povo, Jornal. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em 24 fev. 2016.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução: Célia Neves e Alderico Tríblio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LALANDE, André. **Vocabulaire technique e critique de la philosophie, Presses Universitaires de France,** 1980.

LENIN, Vladimir Ilich. **As tarefas revolucionárias da juventude.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos acerca da educação.** Cadernos de Educação. Fae/UFELI, Pelotas (13): 147-171, ago./dez. 1999.

LÖWY, Michael. **Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários: a evolução política de Lukács (1909-1929).** São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, nº. 146, mai. /ago. 2012.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** 2 ed. São Paulo: Editora WMF / Martins Fontes, 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MAQUIAVEL, Niccolò. **O príncipe.** 2ª ed. São Paulo: Escala, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010a.

- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- _____. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-ômega, 1960.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. 1843 – 1844**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/tme_11.pdf. Acesso em: 21 ago. 2015.
- _____. **A miséria da filosofia**. 1847. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/miseria/index.htm>. Acesso em: 14 nov. 2015.
- _____. **O Dezoito de Brumário de Louis Bonaparte**. 1851/52. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ma000066.pdf>. Acesso em 14 jul. 2015.
- _____. **O capital – v. 1**. 1996 a. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2015.
- _____. **O capital. – v. 2**. 1996 b. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-2.pdf. Acesso em 14 jul. 2015.
- _____, **Trabalho assalariado e capital**. 1849. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>. Acesso em 23 fev. 2016.
- _____. **Salário, preço e lucro**. 1865. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ma000077.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- _____. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em 14 ago. 2015.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropologia cultural**. Petrópolis. RJ. Vozes, 1987.

MENDES, Dumerval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? IN: BOSI, Alfredo. SAVIANI, Dermeval. MENDES (Coord.), Dumerval T. HORTA, José Silvério Baia. **Filosofia da educação brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

MUSSI, Daniela Xavier Haj. BIANCHI, Álvaro. **II Príncipe e seus contratempos: De Sanctis, Croce e Gramsci**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº12, Brasília, set/dez 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. EPU / MEC. Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOSELLA, Paolo. A Escola e Cultura do Desempenho. IN: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NUNES, Odilon Carlos. **Avaliação escolar no contexto das transições educacionais**: conservação e mudança. Curitiba: 2014. Tese de doutorado.

O GLOBO, Jornal. 24/07/2016. **Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>. Acesso em 25 jul. 2016.

PARANÁ, **Edital nº17/2013** que estabelece as instruções para realização de concurso público de provas e títulos para provimento no cargo de professor das disciplinas da matriz curricular e pedagogo do quadro próprio do magistério da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.pucpr.br/concursos/> Acesso em 10 nov. 2015.

_____, **Lei Complementar nº 103/2004** que institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PARANÁ, Estado. **Imprensa Oficial**. Disponível em: <http://www.cidadao.pr.gov.br/>. Acesso em 24 fev. 2016.

_____. **Semana Pedagógica**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=499>. Acesso em 04 mai. 2016.

PARANÁ ON LINE, **Jornal**. Disponível em: <http://www.parana-online.com.br/>. Acesso em 24 fev. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos docentes. IN: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. V. 3, 2 ed. Porto. Portugal: Porto Editora, 1995.

SADER, Emir. IN: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Entre a realidade a utopia**. Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Lua Nova, nº 39, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara -Onze teses sobre a educação política. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. História, Trabalho e Educação. IN: SAVIANI, Demerval. DUARTE, Newton. (orgs.) **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Cláudia. **Um registro do 29 de abril de 2015: para não esquecer**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. dois ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1981.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Cláudia. **Um registro do 29 de abril de 2015: para não esquecer**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Quem é o povo no Brasil?** eBooks Brasil, versão digital. 2008. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/povonobrasil.pdf. Acesso em 25 fev. 2016

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Diversidad cultural y contenidos escolares**. Revista de Educación, nº 345 enero-abril 2008. Madrid.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1983.

_____, **Resenha educação e sociedade na Primeira República**. Revista Brasileira de Educação, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200012. Acesso em 10 ago. 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEJA, **Revista**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/>. Acesso em 24 fev. 2016.

VIEIRA, Alessandro D. Ações Violentas contra professores repercutem no Brasil e no mundo. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Cláudia. **Um registro do 29 de abril de 2015: para não esquecer**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. IN: VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

Anexo I

Roteiro da Entrevista

1. Dados pessoais

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Cidade onde reside:
- 1.5. Email:

2. Formação

- 2.1. Graduação: () sim () não () em andamento –
 - 2.2. Curso: _____
 - 2.3. Ano que finalizou:
 - 2.4. Instituição onde cursou:
 - 2.5. Participou de pesquisa? () sim () não
 - 2.6. Como: () Bolsista de iniciação científica () Outros (TCC) () Voluntário
 - 2.7. Última titulação _____
 - 2.8. Participou de cursos de aperfeiçoamento profissional
 - () Sim oferecidos pela Secretaria de Educação.
 - () Sim, em outras instituições.
 - () Não.
 - 2.9. Atualmente participa de grupo de pesquisa? _____
 Instituição: _____ Tema de Pesquisa: _____
 Tem interesse em participar futuramente? () sim () não

Trabalho

3. Vínculo de trabalho atual: _____
4. Escola(s) onde Trabalha: _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta(s) escola(s)? _____
6. Tempo de exercício na docência: _____
7. Atua em outra área profissional? Qual? () sim () não. Qual _____
8. Desenvolve projetos educacionais específicos na escola? Quais?
9. Quantas horas trabalha por dia? _____
10. Como está organizado o seu tempo de trabalho na escola?
 - 10.1. Em sala de aula _____ horas.
 - 10.2. Planejamento: coletivo _____ horas.
 - 10.3. Individual _____ horas.
 - 10.4. Atendimento a alunos _____ horas.
 - 10.5. Atendimento a pais _____ horas.
 - 10.6. Atendimento a professores _____ horas.
11. Meio de transporte utilizado para ir ao trabalho: _____ Duração do trajeto:
12. Como se deu o processo de inserção na escola e como foi recebida pela equipe pedagógica?

13. Quais as condições de trabalho

13.a. Administrativas

() número adequado de alunos por turma

() número elevado de alunos por turma

() professores suficientes

() falta professores no quadro

13.b.Físicas

Possui biblioteca () sim () não

Com acervo adequado () sim () não

Possui laboratórios em funcionamento (informática, física, química) () sim () não

13.c. Tem acesso a quais materiais para trabalhar

() livros didáticos

() livros de literatura

() internet

() outros. Especifique _____

14. Como considera as condições (positivas e negativas) de trabalho no estado do Paraná?

15. Que sugestões daria para aperfeiçoar e quais as perspectivas de seu trabalho:

16. Cite as três fontes de conhecimento mais utilizadas por você em seu cotidiano como pedagogo (a)

17. Como você percebe as questões de carreira e de salário no Estado do PR hoje? Explícite.

Profissão

18. Que fatores influíram na escolha da profissão?

19. Hoje faria a mesma escolha profissional? Por quê?

20. É associado (a) ao sindicato dos professores? Sim () não ()

21. Participa das reuniões e assembleias? Sim () não () às vezes ().

22. Como você considera a formação do pedagogo na contemporaneidade?

23. Quais são as suas maiores dificuldades no que tange a sua profissão?

24. O que é para você pertencer a uma classe?

25. O que significa ter consciência de classe?

26. Considera que os professores, de um modo geral têm consciência de pertença e consciência de classe? Explícite sua posição.

27. Na sua profissão já precisou agir contrariamente as suas crenças, valores e senso de justiça? Explícite o mais detalhado possível.

28. Como interpreta o compromisso e a responsabilidade do professor pedagogo inserido no sistema educacional vigente?

29. Como vê o trabalho sindicato docente hoje?

30. O que tem a dizer sobre a valorização ou precarização da profissão?

31. Como o professor pedagogo é visto e considerado pelas diferentes instâncias que compõe o universo educacional?

- 31.1. Alunos _____
- 31.2. País _____
- 31.3. Comunidade _____
- 31.4. Colegas _____
- 31.5. Estado _____

32. Como conceituaria cultura docente?

33. Como a cultura docente é formada?

34.. Como acontecem as relações humanas no interior das escolas. Fale um pouco da ética e do respeito na comunidade educativa.

35. Como definiria ética humana?

36. Quais suas considerações a respeito da mobilização de professores e outros funcionários públicos do Estado no início de 2015?

36.1) Quais os motivos da mobilização

36.2) Que resultados foram alcançados com a mobilização? 36.3) Houve mudança no comportamento dos profissionais da educação no período pós-mobilização? () sim () não. Justifique_____

37. Assinale com um x o que você considera que faz parte de sua realidade de trabalho:

() autonomia () subordinação () independência () dependência

() perda do controle do conteúdo de sua atividade () expropriação do trabalho

() desqualificação () subocupação () desemprego () baixo salário

() trabalho parcelado ou fragmentado () trabalho monótono

() trabalho mecanizado () trabalho brutalizante

38. Atividades Culturais

38.1. Enumere por ordem de prioridade, as atividades de lazer/passatempo que você realiza:

38.2. Cite as últimas leituras realizadas, acentuando as que mais apreciou ou que lhe marcaram:

39. Escreva, por favor, sobre tudo que julgar importante e deva acontecer na escola, para a qualidade da educação comprometida com a formação da cidadania para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho

Anexo 2

Retrospectiva histórica dos acontecimentos de 29/04/2015

(VIEIRA, 2015, p. 115-118)

01/01/2015

Direção da APP e vários professores PSS realizam ato na posse do governador Beto Richa (PSDB) para cobrar o pagamento do salário de dezembro.

08/01/2005

Governo atrasa o salário de milhares de educadores PSS. Manifestações são realizadas em frente à Secretaria de Estado da Fazenda (SEFA), além de bazares que são promovidos no calçadão de Curitiba para dialogar com a sociedade.

04/02/2015

Beto Richa envia para a Assembleia as mensagens legislativas nº001 e 002/2015, mais um pacote que, se aprovado destruiria as carreiras do quadro próprio de magistério (QPM), como também como do quadro de funcionários da educação básica (QFEB). Para piorar criaria a Prevcom, extinguindo a Paraná Previdência.

07/02/2015

Assembleia estadual da APP. A greve geral é deflagrada. 10 mil educadores saem às ruas da cidade para denunciar os ataques do governo.

Início da greve e do acampamento no Centro Cívico. Apenas 80 educadores e servidores puderam entrar e acompanhar a sessão da Alep, que votaria o pacote.

10/02/2015

Aprovação da comissão geral, para votação do pacote, e ocupação da Alep.

12/02/2015

Educadores bloqueiam todas as entradas da Alep, mas mesmo assim deputados chegam em um camburão e entram, escoltados por policiais, por uma abertura na grade. Categorias ocupam o pátio da Assembleia e são reprimidos com violência pela Tropa de choque da PM. Diante da pressão, deputados suspendem a sessão e governo é obrigado a retirar o “Pacotaço de Maldades” da pauta da Alep.

13/02/2015

Concentração em frente e dentro da Assembleia. Deputados apresentam novamente requerimento de comissão geral às escondidas, no restaurante da Casa Legislativa.

Greve dos educadores e acampamento continuam. Outros pontos da pauta ainda não haviam sido negociados com o governo.

19/02/2015

Após 10 dias de paralização, acontece a primeira reunião de negociação entre a direção da APP Sindicato e o secretário-chefe da Casa Civil, Eduardo Sciarra, que assumiu o compromisso de que nenhum projeto sobre retirada de direitos dos servidores seria enviado àAlep. O governo também se comprometeu em debater com os sindicatos de servidores qualquer possível alteração na previdência. Mobilização dos 100 mil acontece em Curitiba e por todo o Estado.

20/02/2015

Ato em Curitiba contra o auxílio-moradia de conselheiros do TC. Reunião entre a direção da APP, comando de greve, o secretário de Educação Fernando Xavier e sua equipe técnica. O governo apresenta proposta nas questões de reabertura de turmas e porte das escolas.

21/02/2015

Conselho Estadual da APP decide pela continuidade da greve.

23 e 24/02/2015

Reuniões de organização do comando de greve, do fórum das entidades sindicais (FES) e diretores de escolas. Panfletagens e diálogo com a sociedade e por todo o estado.

25/02/2015

Grande ato em Curitiba, com mais de 50 mil pessoas que saíram em marcha para defender a educação pública no Paraná. Reunião entre a direção da APP, integrantes do comando de greve e o governo. Poder Executivo recuou e apresentou novas propostas.

26/02/2015

Reunião do Comando de greve

02/03/2015

APP é notificada da decisão da justiça. Juiz determina retorno de professores dos 3º anos do Ensino Médio e 30% de funcionários administrativos. Prazo para cumprimento da decisão é de 48 horas. Sindicato recorre.

09/03/2015

Assembleia decide: início das aulas será dia 12 de março.

27/04/2015

Professores se mobilizam em frente à ALEP para acompanhar a PL da Previdência.

28/04/2015

Confronto direto dos professores com a tropa de choque da PM, que a mando do secretário de segurança pública, Fernando Francischini, tentou impedir arbitrariamente que os educadores permanecessem nas ruas aos arredores da Assembleia.

29/04/2015

PL 252/2015 é aprovado enquanto a categoria é massacrada.

<<http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/karel-kosik-e-critica-das-concepcoes-reificadas-do-mundo-da-pseudoconcreticidade>>.