



UFSM

Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO, EM TEMPOS DE CRISE
CIVILIZATÓRIA: UM ESTUDO DE CASO**

Tereza Maria Copetti Dalmaso

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO, EM TEMPOS DE CRISE
CIVILIZATÓRIA: UM ESTUDO DE CASO**

por

Tereza Maria Copetti Dalmaso

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS - Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Projeto de Dissertação

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO, EM TEMPOS
DE CRISE CIVILIZATÓRIA: UM ESTUDO DE CASO**

Elaborada por
Tereza Maria Copetti Dalmaso

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes – UFSM
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Anna Rosa Fontella Santiago – UNIJUI

Prof. Dr. Gilvan Odival Veiga Dockhorn -URCAMP

Santa Maria, abril de 2005

AGRADECIMENTOS

*Nosso fazer é sempre parte do fluxo social do fazer,
mesmo quando aparece como um ato individual.
Nossa capacidade de fazer é sempre um entrelaçamento
de nossa atividade anterior ou atual e a de outros.
(Holloway; 2003)*

Os fazeres desta dissertação de mestrado não poderiam ter sido concretizados sem o empenho de muitas pessoas, conhecidas e desconhecidas, as quais desejo externar o meu reconhecimento, especialmente às mais próximas. Agradeço:

À Ana Luiza Ruschel Nunes por ter acreditado na proposta, pela paciência, flexibilidade e respeito com os quais orientou esta pesquisa.

Aos professores, alunos e direção da escola pesquisada, pela participação ativa nas investigações e ações pedagógicas;

Às colegas do setor pedagógico, pela colaboração nas sistematizações de todos os instrumentos de coletas de dados e outras ações pedagógicas;

Ao pesquisador Leonardo Retamoso Palma, particular amigo, por indicações bibliográficas, empréstimos de livros e textos e pela leitura, debate e avaliação crítica dos textos;

Às minhas filhas Lúcia e Silvana pela revisão, correção e formatação dos textos da dissertação;

Ao Irineu José Dalmaso, meu companheiro, pelas leituras, sugestões, avaliações críticas e apoio durante todos os momentos desse fazer;

À Lúcia Lovatto Copetti, minha mãe, pelo auxílio nas tarefas domésticas cotidianas que me permitiu disponibilizar tempo para essa pesquisa;

Ao filho Pedro e à filha Alice pela compreensão e apoio, principalmente nos momentos de maior tensão e cansaço.

SUMÁRIO

SIGLAS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO.....	001
PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA	003

PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I – Contextualização histórica da educação e sua relação com o Trabalho

1.1. Educação e trabalho.....	012
1.2. Educação e trabalho no Brasil	019

CAPÍTULO II – Crise civilizatória

2.1. Crise da Modernidade e pós-modernidade	028
2.2. Crise das instituições sociais	046
2.2.1. Crise da representação sindical	047
2.2.2. Alguns aspectos sobre a crise do Estado	054
2.2.3. Crise da instituição Escolar	058
2.3. Crise Ecológica.....	066
2.4. Crise dos movimentos sociais	075
2.5. Crise cultural	082

CAPÍTULO III – Trabalho e fazer humano

3.1. A constituição do trabalho.....	086
3.2. Fordismo-taylorismo	
3.2.1. O processo de transição para o fordismo-taylorismo	094
3.2.2. Principais características do modelo fordista-taylorista.....	101
3.2.3. Crise do capitalismo fordista-taylorista.....	109

3.3. Reação dos operários e da sociedade ao capitalismo e suas formas de trabalho e de vida nos anos 60 e 70	112
3.4. Reação do Capital às lutas dos trabalhadores	116
3.5. Paradigmas do pós-fordismo	121
3.5.1. A economia da informação	129
3.6. A atual crise do trabalho	132
 CAPÍTULO IV – Do debate sobre a crise do trabalho à hipótese do trabalho imaterial	 141
 CAPÍTULO V- O processo de individuação e a produção de subjetividade	
5.1. Sujeito e produção de subjetividade	148
5.2. Os muitos e o processo de individuação.....	158
 CAPÍTULO VI – Educação, trabalho e fazer humano.....	 167
PARTE II – CONTEXTO INVESTIGATIVO	
 CAPÍTULO VII – Metodologia	
7.1. Abordagem filosófica, ideológica e metodológica da pesquisa	197
7.2. Características da pesquisa	205
7.3. Estudo da temática por categorias	206
7.3.1. Ensino Médio.....	207
7.3.2. Crise civilizatória.....	209
7.3.3. Trabalho e fazer humano	212
7.3.4. Sujeito e produção de subjetividade	213
7.3.5. Práticas pedagógicas.....	216
7.4. Contexto da pesquisa.....	219
7.5. Objetivos	
7.5.1. Objetivo Geral	222
7.5.2. Objetivos específicos.....	222

7.6. Instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa	223
7.6.1. Entrevistas abertas com grupos de estudos da Expoérico	225
7.6.2. Observação participante	226
7.6.3. Análise documental	227
7.6.4. Questionários semi-estruturados.....	228
7.6.5. Diário de campo	230
7.6.6. Outros procedimentos metodológicos	231

<p>PARTE III – EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM OLHAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>
--

CAPÍTULO VIII – Das pesquisas sobre a realidade concreta aos debates e tentativas de transformações da prática educacional no âmbito da escola pesquisada

8.1. Descrevendo as condições iniciais do contexto investigativo – verificação preliminar à análise documental	233
8.1.1. Um olhar no regimento escolar	234
8.1.2. Um olhar no Projeto Político Pedagógico (PPP).....	239
8.2. As manifestações das crises que aparecem na escola e as análises sobre as mesmas	252
8.3. As concepções de trabalho e da pedagogia capitalista, evidenciadas nas ações da escola, e sua relação com as crises identificadas	274
8.4. Relato e análise das ações pedagógicas realizadas durante a II Expoérico	287

<p>PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS</p>
--

CONSIDERAÇÕES FINAIS	315
REFERÊNCIAS	321
ANEXOS	332

SIGLAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CEE – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
- CEED – Conselho Estadual de Educação
- CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
- CMI – Capitalismo Mundial Integrado
- CMP – Central dos Movimentos Populares
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
- COPERVES – Comissão Permanente dos Vestibulares
- CPM – Círculo de Pais e Mestres
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- CTG – Centro de Tradições Gaúchas
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- ECO 92 – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento do qual resultou a Agenda 21, no Rio de Janeiro, 1992.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
- MST – Movimento dos Sem Terra
- NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
P & D – Pesquisa e desenvolvimento
PEIES – Programa de Ingresso no Ensino Superior
PIE – Plano Integrado da Escola
PME – Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universatória Católica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional e Aprendizagem Industrial
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Auxílios Urgentes à Infância
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO, EM TEMPOS DE CRISE CIVILIZATÓRIA: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: Tereza Maria Copetti Dalmaso
ORIENTADORA: Ana Luísa Ruschel Nunes
Santa Maria, março de 2005.

Este estudo insere-se na área de pesquisa “Formação de Professores e práticas educativas” do PPGE/UFSM, com a temática “Educação e Trabalho no Contexto da Escola Pública de Ensino Médio, em tempos de crise civilizatória: estudo de caso.” Os objetivos principais consistiram em inventariar e compreender as crises vividas, as concepções de trabalho e de educação da pedagogia capitalista, embasada na tradicional lógica do ensino transmissor e conteudista, identificando e analisando as reações e resistências, bem como a potência comum emancipatória, a partir de ações pedagógicas ressignificadas e construídas em comum. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Restinga Seca, e a coleta de dados deu-se pela análise documental, questionários semi-estruturados, entrevistas semi-estruturadas e, principalmente, pela observação participante registrada no Diário de Campo. A abordagem foi qualitativa, embasada na convicção de que não só interpretamos a realidade, mas que a produzimos em cooperação compartilhada. A opção investigativa foi por uma metodologia conflitual, aberta à verificação dos eventos, unindo saber e ação e superando as concepções demasiadamente analíticas, racionais e pretensamente neutras. O estudo teve uma dinâmica que se constituiu em dois movimentos simultâneos: pesquisa bibliográfica e de campo. O referencial teórico fundamentou as informações da pesquisa de campo e esta demandou novos referenciais. Tal processo ocorreu durante todo o percurso da pesquisa e com todos os sujeitos, sem ruptura entre esses dois movimentos. Na pesquisa de campo, três aspectos a caracterizaram: o inventário sobre as opções e fazeres que a escola vinha executando, as crises e demandas dos sujeitos e as ações que foram sendo implementadas, notadamente a Expoérico. Constatou-se que a escola mantém uma estrutura que lembra a linha de montagem da fábrica fordista-taylorista, própria para reproduzir a fragmentação e o poder-sobre das hierarquias, características de uma pedagogia embasada nos propósitos da Modernidade e que adota a concepção explicadora do mundo, transmissora, doutrinadora, que subentende a menoridade e incapacidade de compreensão e descoberta emancipatória dos sujeitos, contribuindo para romper o fluxo social do fazer. Além disso, verificou-se também a existência de crises: esgotamento e despotencialização de alunos e professores, manifestados no desinteresse, fuga e indisciplina. Por outro lado, aparecem formas de “grito” como resistência contra a

subordinação, normatização e dependência. Em vista das alterações no processo produtivo, concluiu-se que a escola não possui uma proposta de formação para o trabalho, pautando-se majoritariamente pelos conteúdos dos vestibulares nos paradigmas do Capital e do Mercado. Apesar disso, nos fazeres da Expoérico, foi possível uma ação comum que rompeu com a estrutura disciplinar e implementou fazeres multidirecionais, diversificados, relacionais, comunicativos, emancipados em relação à forma instrutora e explicadora da pedagogia tradicional, mostrando potencial para o processo de individuação (na cooperação grupal) e construção de novas subjetividades, não submissas ao modo de ser do capital e necessárias à construção de novos modos de vida, de poder-fazer não fragmentado, de trabalho vivo e de mais comunidade.

ABSTRACT**EDUCATION AND WORK IN THE CONTEXT OF PUBLIC SCHOOL OF
“ENSINO MÉDIO” IN TIMES OF CIVILIZATORY CRISIS: STUDY OF CASE**

Author: Tereza Maria Copetti Dalmaso
Adviser: Ana Luiza Ruschel Nunes
Santa Maria, March, 2005

This study is inserted at the area of research “Formation of Teachers and Educations Practices” of PPGE/UFSM with the thematic “Education and Work in the Context of Public School of “Ensino Médio” in times of civilization crisis: study of case.” The main objectives consisted in to inventory and to understand the lived crisis, the conceptions of work and of education of capitalist pedagogy, which was based in traditional logic of transmitter and content study, identifying and analysing reactions and resistances, as well as the emancipation common potency through full of meaning pedagogical actions and which were done in common. The subjects of the research were pupils and teachers of the “Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo” , from “Restinga Seca” and the collect of dates was made by documentary analyses, semi-structured questionnaires, semi-structured interviews and principally by the participant observation registered at the Diary of Field. The treating was qualitative, and it was based on the conviction that we not only interpret reality but that we produce it in a shared cooperation. The investigator option was made by a conflict methodology which was opened to the verification of events, linking knowledge and action and overcoming conceptions too analytical, rational and pretentiously neuter. The study had a dynamic which consisted in two simultaneous movements: bibliographical and field researches. The theoretical referencial laid the foundation of the informations of the research of field and such research required new references. Such process occurred during all the course of the research and with all the subjects, without rupture between this two movements. In the research of field, three aspects characterized it: The inventory about the options and actions that school was making, the crises and demands of the subjects and the actions that were being implanted, specially the “Expoérico”. It was observed that school keeps a structure that remembers the line of mounting of the taylorist-fordist factory which is proper to reproduce the fragmentation and the power of the hierarchies, which are characteristics of a pedagogy based on the proposals of Modernity and which uses the explaining conception of the world, a transmitter and doctrinal conception, which means the minority and the incapacity of comprehension and emancipator discovering of the subjects which constribushes for breaking the social flux of the to do. Besides it, it was also verified the existence of crises, exhaustion and lack of potentiality of pupils and teachers, which were showed through desinterest, run and indiscipline. In the other hand, it appears forms of “shout” as resistance against subordination, normatization and dependency. Considering the changing in the produtive process, it was concluded that school doesn’t have a proposal of formation for work, and it was

marked mainly in the context of “vestibulares” in the paradigms of the Capital and of the Market. Though it, in the doing of the “Expoérico”, it was possible a common action that broke the disciplinar structure and it helped as an implement of actions in many directions, diversified, relationary, communicative and emancipated actions in relation to the instructor and explainer form of the traditional pedagogy showing potencial for the process of individuation (as the grupal cooperation) and the construction of new subjectivities, which were not submissive to the way of being of the capital and they were necessary for the construction of new way of life, of the can-do not fragmentary, of the living work and of more community.

INTRODUÇÃO

A minha história de educadora, enquanto percurso a partir do qual me coloco¹ frente ao tema que assumi neste projeto de pesquisa, em sintonia com os estudos que realizei, fez-me compreender que a escola pública em geral e a de ensino médio em particular, ambiente e contexto intencionalmente organizado dos processos educativos e formativos, vêm sendo, historicamente, o território de concentração de tensões, identificadas já nas relações de trabalho – incluídas aquelas dos jovens estudantes com o mundo do trabalho presente² ou vislumbrado – nas práticas educacionais e nas distintas dinâmicas de aprendizagem (para além do trabalho, na diversidade dos fazeres), no impasse entre formação humana geral ou capacitação profissional, entre continuidade e ruptura, e nas perplexidades (o mal-estar geral, o cansaço, o esgotamento, a desorientação, o desamparo e a angústia) dos sujeitos desses processos. Penso que as perplexidades dos sujeitos, as ambivalências³ dos eventos contemporâneos que estamos vivenciando e uma situação de crise generalizada mantêm profundas relações entre si.

Ao pensar, inicialmente de modo aproximativo, essas relações profundas entre perplexidades dos sujeitos, ambivalência dos eventos experimentados e uma situação de crise generalizada – que compreendo ser uma crise de dimensão civilizatória (a do processo civilizatório da modernidade) e, que para simplificar, tomo então diretamente como crise civilizatória⁴ – sinto a necessidade de pensar, também, como ela incide na relação central para o tema de minha pesquisa, até agora formulado, investigado e debatido, pelos pesquisadores dedicados, como a relação *trabalho-educação*⁵.

Por conseguinte, pensar o trabalho (compreendido como âmbito do fazer humano ou potência de produzir em sentido amplo, associado ao mundo da produção e

¹ Sou professora estadual de ensino médio há 28 anos, atuando na área da formação para o trabalho nas disciplinas de contabilidade e de economia.

² Imediatamente, o dos professores e funcionários das instituições escolares, o dos familiares e o próprio, não raro.

³ Entre o consumo e esvaziamento das potências — pela reiterada mesmice do cotidiano institucional — e os sinais de resistência e afirmação de potência.

⁴ Sigo aqui a sugestão presente na apresentação ao livro *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (ver bibliografia), coletânea cujo horizonte é o balanço crítico/autocrítico do GT Trabalho-Educação da ANPEd.

⁵ Vide a criação e existência de um grupo de trabalho, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, organizado e dedicado ao tema, e nomeado GT Trabalho-Educação.

reprodução da vida humana) na formação escolar básica (no âmbito dos processos formativos e educativos em que a escola está implicada), num momento de mutações e de crise, demanda buscar fundamentos teóricos em diversas dimensões, pelas implicações e inter-relações que se estabelecem, sejam de natureza econômica, cultural, ecológica ou psicológica.

Para melhor compreensão chamo atenção para o capítulo I, em que procuro lembrar porque, a partir da fábrica moderna,⁶ passou-se a demandar das escolas formação para o trabalho, na medida em que a Revolução Industrial passa a produzir a extinção das oficinas de artes e ofícios e os trabalhadores iam tendencialmente perdendo a sua ciência no mesmo processo em que a escolarização tendia à universalização, deixando vislumbrar a passagem para uma sociedade onde a escolarização em massa prometia se tornar uma realidade, passagem então para uma possível sociedade plenamente escolarizada ou pedagogizada⁷.

É pertinente lembrar que naquele período, o capitalismo, em ascensão, passou a exigir escolarização conveniente às necessidades definidas pelo Capital, entre elas o disciplinamento dos trabalhadores, de forma a adequar mentes e corpos ao trabalho parcelarizado e alienado da produção fabril, junto com a difusão e promoção das expectativas de ascensão social a partir da escolarização, que chegou a gozar de credibilidade quase incontestável durante o período do apogeu fordista-taylorista, tendendo ao declínio na medida em que, contemporaneamente, o modelo entra também em crise com o crescimento do desemprego.

No mesmo capítulo, procuro apontar a relação educação e trabalho no Brasil e o modo como ela acompanhou a dinâmica de desenvolvimento das relações capitalistas mantendo, quase sempre, uma histórica dualidade: preparar para as necessidades do trabalho capitalista (mercado) ou para a continuidade dos estudos (formação humana geral, para poucos). Kuenzer (2001) descreve a trajetória da educação básica elitista, classista e voltada “*para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho*” (p. 26).

⁶ Uma das dimensões fundamentais na configuração do mundo moderno.

⁷ Ver considerações em RANCIÈRE (2002).

A partir do II capítulo, que genericamente denominei de Crise Civilizatória, será possível entender, de modo mais aprofundado, a crise da escola, instituição esta típica da Modernidade e parte de um conjunto de outras crises institucionais – Estado, sindicatos, etc –, decorrentes do estado de conflitos gerados pelos paradigmas da Modernidade e dos modos de vida da sociedade liberal-burguesa que, conforme Koselleck (1999) colocaram a humanidade em estado permanente de crise. Nesse contexto, enfoquei também as crises dos movimentos sociais, ecológica e cultural, por entender que elas estão entrelaçadas ao sistema produtivista e dependentes do aparato estrutural e jurídico do Estado Moderno e do capitalismo (das fases liberal à neoliberal).

A seqüência do capítulo II é dedicada a um estudo criterioso sobre a Modernidade e seus paradigmas, por serem fundamentos constitutivos da sociedade contemporânea e de seus impasses e perplexidades. Entendi ser importante trazer à tona os fundamentos da Modernidade, tais como a Filosofia do Progresso⁸ e o desprezo e desconsideração para com as culturas “não ocidentais” ou “não civilizadas”, o ideal de sucesso individual sem o reconhecimento da rede social de cooperação, uma vez que tais concepções dão embasamento à instituição escolar.

Coerente com o anterior, no capítulo III, dediquei-me ao tema do trabalho e do fazer humano a partir da constituição do trabalho como centralidade conflitual da organização moderna e burguesa da sociedade. Tomei como referência básica os estudos de Negri (2002) sobre a Revolução Francesa e os embates entre seus dois principais movimentos: o Termidoriano (o imperativo de finalizar a revolução) e o dos *Sans Cullotes* (avançar com a revolução para além dos limites burgueses). Considerei importante e pertinente esse estudo de Negri porque descreve como aqueles eventos históricos ajudaram a definir de modo singular o que hoje conhecemos como organização republicana da sociedade organizada em torno das noções de povo, propriedade privada, democracia representativa, estatal e parlamentar em lugar de participação multitudinária – enquanto potência constituinte de renovação permanente

⁸ Cujas características são o produtivismo, a noção de indivíduo proprietário e apropriador ou individualismo possessivo (a definição burguesa de indivíduo como definição mesma do humano), a acumulação privada, ou seja, o valor vinculado necessariamente ao que pode ser monopolizado, acumulado individual ou corporativamente e tornado raro, enfim, definido em termos de raridade e necessidade.

da comunidade, da sociedade e do social. Negri (2002) descreve o movimento dos *Sans Culottes* na luta para não encerrar a Revolução a fim de que fosse garantido tempo para mudanças. Tempo para os novos revolucionários – que emergiram da luta contra o *Ancien Régime* e que se tornaram os novos sujeitos da luta de classes – realizarem transformações contra o trabalho subordinado e explorado. Aqueles novos sujeitos históricos queriam manter o processo revolucionário para que prosseguisse a potência constituinte. Eram contra a constituição do trabalho e entendiam a soberania na ação direta do povo, sem homogeneizar, nem delegar sua potência a uma vontade geral normatizada, coercitiva e impeditiva à participação direta e às manifestações singulares e transformadoras dos sujeitos.

No referido capítulo III é possível encontrar explicações, a partir de Hobsbawm (2000), Arrighi (1996), Bihl (1999), Guattari (2000), Negri (2002 e 2003) e outros, sobre a crise capitalista, as mudanças internas ao modo de produção fordista-taylorista no pós-guerra, as características do modelo que passou a vigorar com a participação ativa do Estado e o pacto social realizado com os trabalhadores, bem como as concessões do Estado para evitar a utopia socialista, que se apresentava como alternativa concreta ao capitalismo, a partir da Revolução Russa de 1917.

Nas mencionadas leituras, penso ser possível entender importantes aspectos do processo social, econômico, político e cultural, de desestruturação do tecido social, de êxodos, de perdas, de novos fetiches, de novas fraturas no fazer humano, bem como as reações dos operários e da sociedade nos anos 60-70 contra o capitalismo e suas formas de trabalho e de vida, como também a reação do Capital aos protestos das multidões.

Acredito que, no decorrer da leitura sobre os movimentos de 60-70, será possível identificar mutações nas subjetividades, inauguradas nas rebeliões, nas fugas do trabalho fordista-taylorista e na tendencial rejeição à idéia da representação política e delegação de poder ao soberano (Estado). Ainda em relação ao movimento de luta das multidões nos 60-70, contra as formas de exploração e opressão do trabalho no fordismo-taylorismo, esforcei-me para explicar as reações do Capital, que, como resposta às lutas dos trabalhadores (seja por reapropriação da riqueza social, seja por novos espaços de liberdade), passou a implementar um extraordinário processo de reestruturação na produção capitalista (e de decomposição de classe, ou de supressão

das condições de composição proletária, via precarização), de forma policêntrica e planetária, que penetrou em todos os espaços da vida, de maneira quase molecular, afetando processos culturais, contratuais e coercitivos. A esse processo Negri & Guattari (1984) denominaram de Capitalismo Mundial Integrado. O Capital, que também desejava livrar-se do Trabalho (dos trabalhadores), investiu em altas tecnologias informacionais, computacionais e robóticas. Emerge, assim, o neoliberalismo, como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório e, na sugestão de Edgardo Lander⁹ (2003), a mais acabada síntese das suposições e valores básicos da sociedade liberal moderna e suas derivações ambivalentes, porque atravessadas pelas resistências, tais como a Economia do Conhecimento, o trabalho imaterial (da mente), entrando em declínio o modelo fordista-taylorista cuja influência nos cursos (nas escolas), na formação para o trabalho, na forma de organização da produção e da vida, continuam esquizofrenicamente, ainda, pautando grande parte das nossas ações.

Ainda no capítulo III encontra-se a caracterização da economia pós-fordista, da economia da informação e da atual crise do trabalho (concebido em termos tradicionais). Sobre esta última, optamos pelo estudo que realizou Neffa (2001-2002), como ponto de partida, pelo caráter panorâmico de um vasto balanço crítico das diferentes perspectivas teóricas, por trazer ao debate as posições de teóricos reconhecidos por suas pesquisas e relevância das contribuições a respeito da crise do trabalho: Claus Off, Gorz, Rifkin, Méda, Castel e outros citados por Neffa (2001-2002), aos quais agreguei Holloway (2003). O texto aponta questões como a implosão da categoria trabalho em seu uso tradicional, enquanto centralidade para organizar os modos de vida, a crise da forma assalariada de trabalho, a crise do conceito de trabalho concebido pela Modernidade, os fetiches, a crise enquanto crise da subordinação e ruptura do fluxo social do fazer e a tendencial expansão do trabalho imaterial enquanto nova recomposição de classe e afirmação da potência dos fazedores. Por sua vez, Holloway, tenta resgatar a potência humana dos fazedores e a irredutibilidade da dimensão social do fazer, os conceitos presentes na recomposição contemporânea do fazer (na relação fazer-fazedor-feito) e do poder-fazer (potência de produção e

⁹ Ver bibliografia.

reprodução da vida) como inconciliável e não homologável ao poder-sobre (domínio, dominação, subordinação).

No capítulo IV, a partir de autores como Lazzarato e Negri (2001) e Cocco (2000), dediquei-me ao esforço de elucidar o trabalho imaterial, caracterizando-o e problematizando a base material (objetivação no produto) como preponderante na atribuição de valor no atual processo produtivo que evolui para a hegemonia dos aspectos imateriais (comunicacionais, afetivos, estéticos, semióticos, simbólicos, formais e informacionais). No texto ressalto a importância da subjetividade como matéria-prima da produção e o *General Intellect* como produção social e modo de ser dessa nova e tendencial subjetividade, ressaltando a relevância de aspectos como a produção de sentido, imaginação, criação e invenção, e os conteúdos afetivos e comunicativo-informacionais, todos característicos da produção contemporânea. Nesse contexto, o trabalho imaterial é abordado enquanto possibilidade de recuperar a valorização da potência do fazer, do poder-fazer e de uma nova composição de classe anti-capitalista, para o passo pós-burguês, prefigurados nos experimentos autonomistas e de auto-valorização comunitária cujos exemplos mais conhecidos são as lutas por afirmação comum do valor de uso – crítica prática da hegemonia do valor de troca – através das ocupações urbanas e rurais, tais como as protagonizadas pelo MST ou como as que vêm ocorrendo no Brasil nos grandes centros urbanos, os experimentos comunitários autônomos como o zapatismo mexicano e o movimento assembleário e piquetero na Argentina¹⁰.

Nos capítulos seguintes (V a VI), dedico-me a esclarecer a produção de subjetividade, por ser ela, elemento fundamental na produção de sentido, constituindo-se a matéria-prima principal do trabalho imaterial. Também dedico algumas páginas à importância do processo de individuação, num esforço de tentar explicar sua relevância para a construção das singularidades, no coletivo e no espaço artificial que a escola se constitui e também como potência para o poder-fazer emancipado, entendendo que o espaço escolar pode se constituir em oportunidade de fazeres já produtivos, de

¹⁰ Ainda que não venham a ser abordados diretamente no corpo desse trabalho, estão no nosso horizonte como referências éticas fortes e desejáveis de afirmação da vida e da dignidade.

aprendizagens que aconteçam na interação e na cooperação, superando o paradigma do ensino.

Finalizando os aportes teóricos, o capítulo VI retoma os temas centrais da temática do presente estudo (educação e trabalho), tentando explicitar e esclarecer os aspectos contraditórios que são fruto de divergência entre os diversos autores consultados: o tema do trabalho, do fazer humano, do que os autores consideram como ontológico no humano, as questões de uma pedagogia libertária (socialista) e da sua relação com a crise da economia política e mesmo da crítica à economia política e de suas tradicionais categorias.

Para melhor entendimento do conjunto sobre o presente estudo, após as formulações da base teórica, encontra-se, na Parte II do presente trabalho, o que foi denominado de Contexto Investigativo, que fornece informações relativas à metodologia adotada – abordagens, objetivos, caracterização do contexto e sujeitos da pesquisa. Também é possível conferir sobre as categorias utilizadas para as análises dos dados da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

Finalmente, na Parte III está a redação da pesquisa e análise sobre as informações coletadas: o inventário sobre as práticas e concepções adotadas pela escola, a partir da análise documental, o registro e estudo sobre as manifestações de crise (enquanto resistência e fuga), as abordagens metodológicas da pedagogia do Capital, que permeiam os fazeres pedagógicos, bem como as manifestações e tentativas de outros paradigmas emancipatórios (de fazeres autônomos, criativos e livres) e, por último, mas não menos importante, o relato e análise da experiência da Expoérico¹¹ (pesquisa-ação), que escancarou as contradições entre os paradigmas do Ensino Tradicional pautado pela pedagogia do Capital e, por outro lado, as potências manifestadas enquanto possibilidade de fazeres emancipatórios (de trabalho imaterial, informacional e cognitivo) que apareceram fartamente. Evidencia-se, assim, os mecanismos de poder da escola e de como essa estrutura institucional engessa e tenta capturar ou amordaçar as singularidades, a criatividade e a autonomia dos sujeitos, com

¹¹ Evento realizado na Escola Estadual Érico Veríssimo de Restinga Sêca onde alunos, professores, funcionários e pais mobilizaram-se para realizar pesquisas e investigações nas mais diversas áreas do conhecimento, realizando, ao final uma enorme exposição dos resultados de tais pesquisas. Tal acontecimento será relatado na Parte III da dissertação, Capítulo IX.

ações que fazem lembrar, a cada momento, a condição de sujeitos carentes, hierarquicamente inferiores, despossuídos de saberes e de valores.

As propostas conclusivas deste trabalho de pesquisa caminham no sentido de uma pedagogia não pautada pelo Capital, uma pedagogia que não subordine. A de um mestre que instigue ao raciocínio, ao poder-saber e ao poder-fazer, acreditando na legitimidade e na potência do ser, bem como na rede social de cooperação das multidões, que é o Intelecto Geral, fazendo circular o conhecimento na vida (pois viver é aprender). Aprender não é assimilar, nem normatizar, mas libertar: no prazer, na cooperação, na aprendizagem de comunicar e socializar os conhecimentos, nas linguagens, nos fazeres comuns, no processo de individuação e potencialização das singularidades.

PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA

No momento em que a própria vida comum parece assumir características produtivas (que o capital tenta controlar e explorar) e o trabalho tende a assumir, como aspectos explícitos, características comunicativas, afetivas, cooperativas e de mobilização da inteligência comum, típicas da vida cotidiana, deixando ver a potência produtiva social como capacidade de produção de mais comunidade e sociabilidade, de cooperação e comunicação, como forma mesmo de produção de riqueza a partir das redes sociais e dos fluxos sociais, há uma defasagem de compreensão justamente da realidade material dessa potencialidade, expressando-se na forma de mal-estar e perplexidade dos sujeitos: crise de autoconhecimento, de autovalorização e sensibilidade frente ao potencial liberado. O tornar-se produtivo da vida (e o esforço desesperado do capital no sentido de parasitá-la, cujo limite do controle é a guerra pura e simples), entretanto, é acompanhado pela generalização crescente da exclusão (precarização da vida para controlá-la), o crescimento do desemprego, a precarização do trabalho diretamente produtivo em termos clássicos, a retirada de direitos sociais e dos direitos dos trabalhadores em especial, a falta de perspectivas futuras (perspectivas de inclusão em um futuro concebido normalmente como continuidade e repetição do presente) para a grande maioria da juventude; impasses éticos, crise social geral, incertezas, em síntese, perplexidades.

Percebe-se que a compreensão teórica, compartilhada até o momento, da relação existente entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender coletivamente como essa relação tem, histórica e quotidianamente, ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, é ainda insuficiente e tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas muitas vezes inócuas.

Por outro lado, constata-se que os educadores vivem as tensões de uma crise de proporções civilizatórias, como perplexidade quanto ao próprio sentido de sua prática pedagógica e não encontram a relação adequada aos interesses, desejos e necessidades da juventude e demais demandantes e sujeitos nas relações educacionais escolares do

ensino médio público, principalmente no aspecto da relação do ensino médio com o mundo do trabalho, presente ou vislumbrado.

Em consonância com as evidentes contradições mencionadas, na instituição escolar, aparecem manifestações de crise social, existencial e de perspectivas, evidenciadas na evasão, apatia, indiferença e na indisciplina dos alunos. A escola parece ter se tornado um lugar indesejado para os alunos, em geral, talvez porque não tem significado esperança ou não tem respondido às necessidades e expectativas dos jovens. Essa escola tem cada vez mais dificuldades de responder às mudanças que estão ocorrendo na forma de produzir, de trabalhar e de viver e, por isso, de ser reconhecida e aceita, sem conflitos, pela comunidade.

Diante dessa realidade, proliferam os impasses e as crises, mas também, de modo ambivalente, resistências e até tentativas de superação. Frente às manifestações da crise, os debates na escola giram em torno dos objetivos do ensino médio e voltam antigas questões: para que ele serve, enquanto etapa final da educação básica? Que saberes e vivências serão necessários para os diversos caminhos que a vida vai apresentar ou está apresentando? Perguntas, debates, sucessivos impasses e perplexidades.

Diante dessas perplexidades e ambivalências, elencamos algumas questões para a pesquisa, como desafios para a investigação:

1-Que concepções de trabalho e de educação aparecem nos documentos e nas práticas pedagógicas da escola pública de ensino médio pesquisada?

2- Como se apresentam e se manifestam as crises, nos seus diferentes aspectos, entre os professores e os alunos? Que tentativas de superação das crises os sujeitos responsáveis pela coesão social, têm realizado?

3-Existem preocupações com mudanças no Projeto Político Pedagógico e nas práticas pedagógicas em decorrência das alterações no processo produtivo?

4- Que fazeres são encontrados na escola que podem significar manifestações de uma pedagogia capitalista ou, por outro lado, de resistência a ela?

5- Que fazeres e manifestações podem ser encontrados na escola enquanto práticas e sinais de potência comum emancipatória (de trabalho imaterial, cognitivo e não subordinado ao capital)?

6- No andamento da pesquisa-ação, que reações e resultados foram acontecendo diante dos textos estudados, de informações pesquisadas, das tentativas que foram sendo implementadas, enquanto sugestões, decisões do coletivo e experimentos realizados?

7- Numa estrutura institucional como a escola, é possível interferir intencionalmente nos processos formativos para potencializar o processo de individuação, necessário à produção de novas subjetividades que venham contribuir para transformações possíveis e desejáveis?

PRIMEIRA PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Contextualização histórica da educação e sua relação com o trabalho

1.1 Educação e trabalho

(...) no exato momento em que se instala toda uma lógica de pensamento que poderia ser assim resumida: acabar a revolução, no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação das instituições e mentalidades de que foi a encarnação antecipada e fantasmática; passar da fase das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o elã, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise em crise. Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores.

Jacques Rancière, 1987

Uma lógica de transmissão do saber é ao mesmo tempo a transmissão de uma ordem; e uma lógica onde o ato de aprender é primeiro um ato. O saber não se transporta de uma cabeça para outra. Existe algo que se passa em uma cabeça, e alguma coisa que se passa em outra. O saber não se transporta nunca. Ele busca uma continuidade entre as formas do aprendizado habitual — aprende-se olhando, adivinhando, comparando etc. — e as formas supostas metodológicas de saber.

Jacques Rancière, 2004

A existência de um ambiente intencionalmente dedicado aos processos educativos e formativos, o âmbito da organização moderna da escola, permitiu a escolha de um contexto pertinente para o estudo da relação trabalho-educação (relação entre fazer humano e sua dimensão pedagógica). Ainda que não esgote a abrangência problemática da referida relação, deu condições de um começo privilegiado para o enfrentamento das questões relacionadas, por permitir uma delimitação adequada ao tempo próprio da realização da pesquisa e à territorialização de seu exercício, com o complemento de um estudo de caso.

A relação trabalho-educação coloca-se como delimitação usual para a abordagem do fazer humano e sua dimensão pedagógica, ou seja, a abordagem das relações sociais e produtivas (na materialidade dos processos históricos), e as escolares incluídas, buscando-se compreender a pedagogia capitalista que nelas se desenvolve e as virtualidades para o desenvolvimento de pedagogias alternativas¹². Coerente com essa delimitação, fez-se também uma das estratégias mais usuais, o esforço de compreender os processos pedagógicos escolares e não escolares a partir do mundo do trabalho.

Um dos termos dessa relação, a educação, “(...) *quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, (...)*” (Frigotto; 1998: 25)¹³, deixa ver que a *relação* trabalho-educação é uma *relação* íntima, desde a perspectiva da produção social da existência, prioritariamente quando tornamos explícito que se trata da dimensão pedagógica do fazer humano e reconduzimos a relação trabalho-educação ao seu significado mais amplo, que delimitado para fins metodológicos e cifrado na referida relação, é ao mesmo tempo mostrado e ocultado por ela¹⁴. É com base nesse significado, tornado explícito, que ganha pertinência a compreensão da existência da pedagogia capitalista, ou seja, a compreensão de como a organização das relações sociais, em parâmetros

¹² A história da constituição da área de pesquisa sobre a relação trabalho e educação, no Brasil, ilustra essa compreensão. Vide o texto “*Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*”, de Acácia Zeneida Kuenzer (in Frigotto; 1998: 55-75).

¹³ Ou mais amplamente, “*Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...)*” (Frigotto; 1998: 14)

¹⁴ De modo similar, assim como podemos falar em dimensão ética do fazer e mesmo de uma esfera específica do fazer ético, estamos sempre partindo da fratura do fazer como gênese de esferas de objetivação específicas.

capitalistas (num modo de produção singular), determinam e orientam de um modo específico os processos formativos e educativos.

Da mesma forma, nas contradições que atravessam esses processos formativos e educativos específicos (escolares, por exemplo) e todo e qualquer fazer, pode-se buscar compreender a presença das resistências e potências antagônicas que constituem tais contradições e dão base para vislumbrarmos pedagogias alternativas à capitalista. Essas preocupações, por um lado de compreensão e de crítica da pedagogia capitalista e, de outro lado, de elaboração de pedagogias alternativas concretas (que terão de partir das resistências e potências concretas já existentes e ativas) seguem sendo a sustentação e justificativa dos estudos da relação trabalho-educação, em seu amplo espectro.

As resistências, que podem estar presentes nas diversas formas de crises que se manifestam na escola e que causam tanto mal-estar docente e discente, podem ser resistências contra o disciplinamento, contra a adequação de mentes e corpos aos fazeres alienados, parcelados, submissos à hierarquia e à autoridade, à aceitação da delegação, em lugar do protagonismo, à lógica da competição, da seleção e da exclusão. Mais ainda: resistência à repetição e memorização impostas pelas ações pedagógicas que pretendem “ensinar e transmitir” as verdades julgadas necessárias para “levar” os seres “carentes e despreparados” ao que a Modernidade, embasada nas concepções liberais-burguesas, entende ser o melhor para garantir o progresso e a ordem (da propriedade privada da terra, dos meios de produção e da alienação e exploração do trabalho) característicos das posições colonialistas.

Nesse sentido, a pedagogia capitalista tem desconsiderado que “*o homem é uma vontade servida por uma inteligência*” (Rancière; 2002: 61) e que é potência social criativa, para a qual não há limites para a expansão das inteligências, desde que estas se manifestem livremente.

A subordinação à lógica do Capital e do Mercado é a renúncia ao poder-fazer e é na resistência contra essa lógica que aparecem as crises, manifestadas na fuga, na insubordinação frente a uma estrutura que impede as manifestações da potência das singularidades. Assumir a pedagogia do Capital é aceitar os paradigmas da economia

política, tais como o fetiche da mercadoria e a alienação do trabalho¹⁵. É ainda, aceitar a Lei da Oferta e da Procura – Lei da Escassez – como requisitos de valor (de troca), é pautar-se pelo Mercado e suas regras: aceitar a competição como natural, desconsiderar a potência da vida e a rede social produtiva.

Talvez se possa afirmar que o processo de escolarização em massa já foi realizado, a sociedade já foi pedagogizada. Essa pedagogização já entrou no processo de socialização, circulando de maneira disseminada pela sociedade. As pessoas escolarizadas, na pedagogia capitalista, organizaram a sociedade. Todavia, a escola que continua enquanto demanda capitalista disciplinadora, tem se tornado, também, crescentemente, outro espaço para mercantilização: para tudo multiplicam-se cursos e cursinhos preparatórios especializados, particulares e pagos.

No entanto, é pertinente afirmar que a instituição escolar se constituiu enquanto local de contradições porque, se de um lado ela tenta imprimir o modo de produzir e de viver na lógica capitalista, por outro lado ela é palco de resistências, de inconformidade e de busca de alternativas e, talvez (isso é também foco desta pesquisa) seja possível afirmar, espaço em disputa.

Objetivando entender o processo histórico em relação à educação e trabalho, faz-se pertinente lançar um olhar sobre a demanda histórica a respeito do que hoje passou-se a denominar de Ensino Médio. Este se tornou uma das exigências, enquanto condição para inclusão social e econômica¹⁶, principalmente para as classes sociais mais empobrecidas (subtraídas de outra condição que não sua potência psicofísica – cognitivas, afetivas, comunicativas, corpóreas – de produzir). A capacitação profissional para o trabalho é recorrente nas expectativas das populações e, em relação à escola, e principalmente ao ensino médio (por tratar-se da etapa final da escolarização), passa a ser a principal demanda para a maioria dos jovens que têm acesso à educação média.

¹⁵ Trabalho entendido enquanto subordinado à sua forma assalariada ou nas outras formas de venda da força-de-trabalho, submetidas, exploradas e fragmentadas.

¹⁶ Cifrado como critério mínimo, e por isso protocolar, de uma suposta condição de empregabilidade.

Todavia, a história nos revela que as aprendizagens para o trabalho (este concebido como meio de subsistência), são anteriores à existência da escola e a excedem. Os agricultores e artesãos ensinavam a seus filhos os fazeres necessários à manutenção e reprodução da vida nos próprios locais de viver e produzir. Contemporaneamente, é muitas vezes lábil a delimitação dos espaços específicos dessas aprendizagens, sendo requerido dos sujeitos bem mais do que uma formação institucional é capaz de suprir.

A respeito daquele longo período da história da humanidade, Manacorda, em seus estudos sobre a história da educação, ao se referir aos aprendizados, incluindo o do trabalho, refere que “*os pais educam os filhos e lhes ensinam as letras, o direito e as leis*” (Manacorda; 1997:126-27). Explica, o referido autor, que após os sete anos de idade a criança passava diretamente dos cuidados e ensinamentos da mãe para a tutela do pai, do qual aprendia as tradições familiares e práticas, para as quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares. Relata, ainda, que as aprendizagens específicas dos diferentes ofícios, na Idade Média, eram realizadas nas corporações. Os aprendizes (*discipuli*) participavam do trabalho, visando à aquisição dos conhecimentos e das habilidades dos ofícios, sem a separação entre o fazer e o aprender. Os adolescentes aprendiam no próprio local de trabalho dos adultos. Não era uma escola para o trabalho, pois o próprio trabalho era o local de aprendizagem.

Contribuindo com o debate sobre a temática da preparação para o trabalho, Justino de Souza Junior, na revista do NETE de agosto/dezembro de 1997, explica a visão marxiana que concebe os seres humanos como seres que realizam aprendizagens e ações sobre a natureza, para obterem os meios necessários à sua subsistência, a partir de suas intrínsecas capacidades de sociabilidade e cooperação. Ao comentar as contribuições de Marx, o autor resume alguns princípios que podem ser definidos como partes essenciais de um processo educativo:

a) sociabilidade, linguagem e trabalho são o fundamento da história humana; b) a linguagem é mediadora de toda práxis, dado que está essencialmente ligada à consciência; c) o trabalho é a atividade que produz materialmente a vida; d) o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento

constante, num processo infinito (JUNIOR in NETE; 1997:140).

A referência às concepções de Marx estão relacionadas às suas reconhecidas contribuições para as análises das relações entre capital e trabalho, em sua crítica da economia política.

Tentando esclarecer, ainda mais, as abordagens do tema em pauta, novamente recorremos a Manacorda (1997). No seu entendimento, na segunda metade do século XVIII, assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, a quase supressão das corporações de artes e ofícios e da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Esse duplo processo de extinção da antiga produção artesanal e, por outro lado, de renascimento da nova produção de fábrica, gera espaço para o surgimento e/ou fortalecimento da moderna instituição escolar pública. Paralelamente ao processo de institucionalização e expansão das escolas, vão sendo suprimidas as formas de aprendizagens corporativas. Simultaneamente, desenvolve-se a nova ciência da Economia Política.

Os estudiosos da Economia Política, de Smith a Ricardo, freqüentemente teciam considerações sobre os prejuízos que a Revolução Industrial provocou, não somente para os adultos, mas também às crianças, explorando seu trabalho e privando-as de qualquer instrução. Na análise desses prejuízos estará baseada a crítica da Economia Política, produzida por Marx e os socialistas, conforme Manacorda (1997).

É pertinente mencionar que em relação à Revolução Industrial e ao sistema de instrução, Manacorda (1997) explica que o ex-artesão, ao entrar na fábrica e ao deixar a oficina, encontrava-se formalmente livre, assim como o capitalista, dos velhos laços corporativos, mas simultaneamente expropriado de todas as suas propriedades e transformava-se em um moderno proletário. O ex-artesão passava a não possuir mais o local de trabalho, nem a matéria-prima e os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, assim como a não ter mais o domínio da própria circulação (venda) do seu produto. Ao entrar na fábrica ele era expropriado também de sua ciência, inerente ao seu fazer, perdendo a maneira própria e singular de realizar o trabalho.

Conta o referido autor que, em 1869, Marx reconhecera a dificuldade de articular a formação dos trabalhadores no sentido de garantir a união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico, condições necessárias à elevação da classe operária acima das classes superiores médias. Seriam necessárias mudanças nas condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, de outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais¹⁷.

Em outra obra de Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna* (1991), ele destaca algumas idéias centrais na pedagogia marxiana, tais como a “*união do ensino com o trabalho*” (1991:25) e a articulação do ensino em três momentos: intelectual, físico e tecnológico.

Ainda em relação às contribuições de Marx, o mencionado autor comenta que em diversas passagens de seus textos a respeito da educação, encontrava-se a preocupação em recomendar que os trabalhadores percorressem todo o sistema de produção para não ficarem subordinados a uma só parcela do processo produtivo, explicando que a divisão do trabalho na fábrica levava o operário a realizar fragmentos da produção, sem a compreensão do todo, o que facilitaria sua substituição, além de aliená-lo da totalidade inteligente de todo o processo produtivo. O aprendizado da tecnologia, unindo teoria e prática, facilitaria o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem “*não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva*” (Manacorda;1991:15).

Portanto, chama-se atenção para o fato de que um dos aspectos relevantes, que pautou os debates sobre educação, no final do século XIX e início do século XX, na Europa e na América, pelas informações de Manacorda (1991), foi o fato de que nas práticas pedagógicas Modernas, o processo de instrução técnico-profissional tende a realizar-se na escola e não mais nos locais de trabalho junto aos adultos.

¹⁷ Na expressão instrução, parece manifestar-se uma concepção de educação, que subentendia transferência de conhecimentos de alguém que sabe a alguém que não sabe, de hierarquias de funções e de conhecimentos, a partir do modo de produção centrado no produtivismo industrial.

É pertinente lembrar que a Revolução Industrial precisava de homens capazes de produzir de acordo com as máquinas, precisava colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisava de aprendizagens modernas, relacionadas ao trabalho demandado pelo capitalismo daquela fase de produção. Entre as demandas sobre a escola, sem dúvida, estavam as práticas da pedagogia capitalista, de assimilação e subordinação aos processos de desestruturação permanente das práticas e organizações humanas de cooperação, criativas e distributivas, de reciprocidade, autogestionárias e emancipatórias.

1.2. Educação e trabalho no Brasil

No Brasil, o processo histórico da educação acompanhou as concepções, práticas e ações próprias de um país que foi, literalmente, colonizado. Colonização que aconteceu a partir das visões eurocentristas que, sob qualquer ângulo da vida, foram sendo impostas e implementadas no país.

Obviamente que desde as primeiras ações no campo educacional, executadas aqui, quase todas tiveram a lógica da dominação e da pedagogização próprias do Capital e do Mercado, trazidas pela Modernidade e anteriormente mencionadas neste trabalho. Inserida nessa lógica e quase sempre sem a perspectiva de uma pedagogia emancipatória, a história do que hoje denominamos de Ensino Médio tem sido em torno das opções sobre a sua finalidade (propedêutica à continuidade dos estudos ou de preparação para o trabalho) e, na melhor das hipóteses, a de sua expansão que possibilite o acesso universal a toda a educação básica e para toda a população, o que está muito longe de se tornar realidade.

Nesse sentido, a dificuldade fundamental que os educadores manifestam em relação ao Ensino Médio é conseguir organizar programas de estudos que articulem satisfatoriamente duas principais dimensões: preparar para as necessidades do trabalho e para a continuidade dos estudos.

Percebe-se que as classes médias, com renda suficiente para pagar cursos preparatórios aos vestibulares e garantir a manutenção dos jovens em cursos superiores públicos ou privados, buscam no ensino médio uma base fundamental de conhecimentos que compõem os conteúdos exigidos nos concursos vestibulares. Já as camadas mais populares sabem que, ao concluir a escola básica, terão que exercer alguma forma de atividade remunerada e por isso desejariam se capacitar melhor para enfrentar o mercado de trabalho¹⁸. Para muitos, o curso superior faz parte dos projetos pessoais, mas dependerá de condições que poderão ser criadas com o acesso da pessoa ao trabalho e à renda.

Nas escolas públicas, essa ambigüidade do ensino médio está muito presente, porque as classes médias, empobrecidas pelo modelo neoliberal nas últimas décadas, continuam mantendo as expectativas de se capacitarem para serem dirigentes, juntam-se no mesmo espaço com as camadas populares, principalmente onde se expandiram as vagas no ensino médio e pressionam por programas que priorizem os aspectos propedêuticos em detrimento de conteúdos que capacitem para o trabalho presente ou vislumbrado. Dessa forma, predominam programas conteudistas que introduzem conhecimentos básicos necessários aos vestibulares ou ao acompanhamento de cursinhos preparatórios aos vestibulares (para os alunos que puderem pagá-los). Portanto, programas que desenvolvam capacidades, habilidades e competências, que pudessem se constituir em potenciais para o exercício de atividades produtivas, raramente são pensados e/ou implementados e, menos ainda, propósitos de construção de atividades curriculares não pautadas pela pedagogia capitalista.

Em vista disso, é pertinente afirmar que a dualidade do ensino médio, entre as formações – acadêmicas ou profissionalizantes – é tão antiga quanto a própria história do ensino no Brasil e característica de uma sociedade que se forjou na desigualdade.

Kuenzer escreve sobre essa realidade com muita pertinência:

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o

¹⁸ Mesmo percebendo que terão que competir em busca das reduzidas vagas no Mercado e que as aprendizagens proporcionadas provavelmente não darão conta das exigências do mercado capitalista.

surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo. (KUENZER; 2001: 26)

Coerente com essa concepção e para atender às demandas da economia por mão-de-obra capacitada para o trabalho na indústria e no comércio, o Governo Federal, na década de 40, cria o SENAI e o SENAC que continuam treinando para atividades específicas, em diversos ramos de atividades, dentro dos paradigmas do capitalismo fabril e nas conformações ideológicas do capital e hoje do neoliberalismo.

Analisando as legislações da época, pode-se constatar que esses cursos, inicialmente não eram propedêuticos aos cursos superiores e não continham conteúdos reconhecidos como científicos, eram exclusivamente voltados ao trabalho. Em 1961, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de nº 4024/61, procura integrar o ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, ou seja: um curso técnico de três anos, de nível médio, garantia direito a prosseguir os estudos de nível superior, reconhecendo a “*legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico*” (Kuenzer; 2001: 29). No entanto, essa modificação legal, bem como as posteriores, em que pese sua importância, não superou a ambigüidade do ensino médio.

Posteriormente, com o advento da aceleração da produção industrial, num período de grande crescimento econômico, a legislação do ensino no Brasil pretendeu

implementar a Teoria do Capital Humano¹⁹, na educação brasileira, idealizada como necessária à recomposição do Imperialismo capitalista, liderado pelos Estados Unidos. Essa teoria espelhava a coerência da educação com um conjunto de concepções e práticas que faziam parte do pacto fordista-taylorista²⁰, em que o Estado, “*quer em sua forma Liberal, quer em sua forma Intervencionista, é um Estado de classe*” (Frigotto; 2001: 21).

Dessa forma, em 1971, o governo brasileiro, através da LDB 5692/71, instituiu a profissionalização obrigatória para todos, no ensino médio, numa tentativa de superar a dualidade tradicional entre formação propedêutica ou para o trabalho. Durante esse período o regime civil-militar autoritário, teve como objetivo adequar a economia, o ensino e todas as instituições brasileiras ao processo de internacionalização crescente do capital e à hegemonia do capital financeiro. Kuenzer explica:

A euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por forças de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. É importante lembrar que a essa finalidade se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960. (KUENZER; 2001: 29/30)

Vale lembrar que o Estado intervencionista brasileiro, daquele período, ajusta a legislação da educação à Teoria do Capital Humano, para atender às novas demandas do

¹⁹ Teoria do Capital Humano, entendida como uma esfera da teoria capitalista de desenvolvimento, que define a educação como fator de produção. Desenvolvida nos EUA, cujo nome de destaque foi Theodoro Schultz, na década de 50. O grupo de estudiosos, liderado por ele, criou o fator H como insumo produtivo (mão de obra). No Brasil a teoria foi disseminada pelos organismos internacionais, associados ao MEC (BID, BIRD, UNESCO, USAID, FMI, UNICEF) e a idéia-chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Nessa teoria estavam presentes também as funções de disciplinamento em que além do treinamento deveria tratar da reprodução dos interesses do capital (Frigotto, 1996).

²⁰ Sobre o pacto fordista-taylorista, ver capítulo III, subitem 3.2., que trata especificamente desse assunto.

Capital, ao crescimento econômico promovido pelo Estado e ao regime de repressão vigente.

Em vista disso, a escola, que já tinha uma estrutura hierárquica, acentua os mecanismos de controle, criando setores de Supervisão e Orientação, bem como outros mecanismos que a hierarquizaram e a fragmentaram ainda mais, assemelhando-a ao modelo da fábrica fordista-taylorista – fragmentária, padronizada, homogênea. A própria linguagem educacional passou a revelar essa concepção: clientela, produtividade, aproveitamento, rendimento, comportamento de entrada, de saída, entre outros; como se o aluno resultasse num produto. Em que pese as intenções democratizantes da atual LDB 9394/96, essa estrutura permanece quase inalterada.

Passadas algumas décadas da implementação das diversas legislações na educação brasileira, constata-se que muitos programas e ações foram fracassados, mas que, por outro lado, a Teoria do Capital Humano disseminou a crença de que através da escolarização e “*acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados*” (Frigotto; 2001: 27). Essa expectativa de que a escola é a possibilidade de melhorar de vida se consolidou e funcionou enquanto promessa durante muitos anos, principalmente no período de crescimento maior, chamado “milagre brasileiro”, auge do fordismo-taylorismo, característico das grandes fábricas que empregavam muita gente. Foi o período dos empregos em massa, do êxodo de populações do meio rural para a grande cidade, período das promessas de seguridade social e de inclusão dos trabalhadores na sociedade de consumo.

No entanto, o crescimento econômico e a oferta de bons empregos e bons salários, que eram as expectativas das populações empobrecidas, não aconteceram nas dimensões esperadas e necessárias para a superação da pobreza e da exclusão social. A recessão e o desemprego cresceram e a expectativa sobre a escola parece já não ser a mesma.

Apesar da crescente exigência de escolarização, os jovens e suas famílias sabem que ela não é garantia para o emprego formal e que a escola tem dificuldades de preparar para o trabalho, principalmente em tempos de alterações tecnológicas no processo produtivo. Kuenzer afirma que “*As pesquisas na área da Educação e Trabalho*

investigam as formas através das quais o trabalhador, contraditoriamente, se educa/deseduca, no interior das relações de produção, com ou sem a mediação da escola.” (Kuenzer; 2001: 25)

Em todo o mundo e também no Brasil, o declínio do modelo de produção capitalista chamado fordista-taylorista, com as alterações na base técnica do trabalho, trouxe a necessidade de repensar a educação. Dos debates que antecederam a Constituição brasileira de 1988 e a LDB 9394/96, evidencia-se a concepção da educação politécnica e do trabalho como princípio educativo, alterando completamente as concepções sobre o tema, formulados pela LDB 5692/71.

Assim, constata-se a importância da década de 90, em que novas questões são trazidas para o debate nas escolas e sobre a pertinência das pesquisas acerca das relações entre trabalho e educação: os temas das inovações tecnológicas e das novas competências a serem adquiridos pelos trabalhadores, para enfrentarem ou se adaptarem à nova situação. Neste momento, amplia-se o campo de investigações, intensificam-se as discussões a respeito dos nexos entre escola e o mundo do trabalho, face às alterações e o seu impacto na qualificação dos trabalhadores, evidenciando-se a necessidade de pensar os impasses de modo mais acurado. A escola, de modo geral, já não se apresenta com a promessa de preparar para o trabalho, até porque parece ter reduzido fortemente a expectativa em relação ao seu papel de facilitadora para o emprego.

As mudanças na produção, com o incremento de novas tecnologias, aliadas à financeirização da economia, trouxeram o desassalariamento estrutural e a necessidade de repensar os paradigmas em relação à educação para o trabalho e em relação aos próprios objetivos do ensino médio. Em vista disso, Kuenzer (2001) destaca dois desafios para o ensino médio: democratização do acesso, ampliando e universalizando vagas, e a formação de uma outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura, historicamente determinada, entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico metodológico do conhecimento socialmente produzido e uma escola que ensine a fazer, através das aprendizagens de procedimentos e de habilidades psicofísicas, necessárias ao modo de viver e de fazer do mundo contemporâneo. Fazer, é pertinente afirmar, enquanto atividades cada vez mais imateriais: virtuais, comunicativas, informacionais, afetivas,

envolvendo as capacidades cognitivas mais gerais do ser humano. Não há dúvida que o processo produtivo passa por transformações paradigmáticas, que envolvem aspectos econômicos, políticos e sociais e isso precisa ser considerado nas ações educativas.

Em vista dessas transformações, na análise da nova LDB (Lei 9394/96) percebe-se a intenção dos legisladores de adequar a educação aos novos padrões de desenvolvimento e às novas formas de vida, bem como de superar a dualidade entre educação geral e formação profissional. O Art. 35 da referida legislação, regulamentado pela Resolução 03/98-CNE (Conselho Nacional de Educação), estabelece que cada escola elaborará o seu projeto pedagógico observando as especificidades das diferentes realidades das comunidades, as necessidades dos alunos e as possibilidades da própria escola, respeitando os limites legais e exigências quanto à base nacional comum de disciplinas para todo o território nacional. A mencionada legislação especifica as finalidades do ensino médio e nelas pode-se constatar a intenção de contemplar no ensino os aspectos propedêuticos, de preparação para o trabalho, cidadania e aperfeiçoamento enquanto ser humano.

Apesar da Lei 9394/96 garantir maior autonomia às escolas, reconhecer o direito aos planos de carreira para os educadores, flexibilizar as possibilidades de construção de currículos construídos pelas comunidades escolares, ela abre também as possibilidades de ampliação da privatização e mercantilização da educação. Na realidade, persistem, em geral, os salários altamente defasados, os planos de carreira sempre ameaçados pelos governos que, na prática, resistem em cumpri-los, bem como a quase ausência de políticas de formação continuada para os trabalhadores. Os investimentos continuam insuficientes e mantêm-se as velhas práticas de centralização, hierarquização, alienação, fragmentação, distanciamento da comunidade escolar e a delegação substituindo a participação efetiva.

Por conseguinte, no decorrer dessas formulações apresentam-se duas perguntas fundamentais: no âmbito de uma crise aberta, marcada por mutações e rupturas, como tornar pensáveis os impasses educacionais e culturais? Tendo-se em conta que as práticas educacionais relacionam-se ao empenho em manter e cultivar características culturais cuja pretensão é a de ensinar através da prática pedagógica, de que impasses se está tratando?

Fala-se da natureza das mudanças tecnológicas, da relação entre as novas tecnologias e a qualificação humana, da educação básica dos trabalhadores, dos impactos sobre a base técnica da produção e da organização do trabalho, sobre a qualificação, formação humana e forma de vida dos trabalhadores. Certamente fala-se da Terceira Revolução Industrial, baseada na micro-eletrônica, informatização, automação, robotização, engenharia genética, biotecnologia e transgenia, bem como das novas fontes de energia e dos novos materiais, que alteram necessariamente as relações sociais e técnicas da produção, as relações de poder, os valores, a ética, a cultura e, pode-se afirmar, sem dúvida, o processo civilizatório.

Coerente com as transformações descritas, é óbvio que no processo de formação humana, as máquinas inteligentes e a intelectualização da produção passam a demandar conhecimentos polivalentes e trabalhadores multi-habilitados. Todos, de uma forma ou de outra, são atingidos por um profundo processo de transformação social: aparecimento de novas formas de organização social, econômica e política. Coexistem formas de organização rígidas do trabalho e trabalhadores semi-qualificados, com o trabalho não condicionado, qualificado, e mesmo, altamente qualificado. As dificuldades de funcionamento se produzem simultaneamente nas instituições responsáveis pela “coesão social” (o Estado), nas relações entre economia e sociedade (a crise do trabalho e da sociedade salarial) e nos modos de constituição, pertencimentos e composição comunitárias (crise dos sujeitos).

Pode-se afirmar que vivemos um tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas. Potencializam-se nossas possibilidades de conhecimentos e de comunicação, de ampliação de prazer e de criatividade, ao mesmo tempo em que há uma defasagem de valorização e auto-valorização da potência humana.

Diante da exclusão, do sofrimento, da violência crescente, das profundas desigualdades sendo que para uma pequena parcela da humanidade ampliam-se enormemente as possibilidades de fruição dos prazeres e do conforto que o avanço tecnológico propicia, acumulando fortunas e patrimônios gigantescos, enquanto multidões são cruelmente condenadas a toda espécie de tragédias, miséria e abandono. Esse paradoxo gera crise, perplexidade e descrédito nas instituições: no Estado, na democracia representativa e, obviamente, na escola. A crise da escola, portanto, afeta e

é afetada pelo conjunto de outras crises, de dimensões tão amplas que parece pertinente falar de crise civilizatória.

CAPÍTULO II – Crise Civilizatória

2.1. Crise da Modernidade e pós-modernidade

As noções de perplexidade e crise talvez sejam as mais usuais e recorrentes para fazer referências ao momento que vivemos. A crise associa-se diretamente ao contexto mais geral, ao estado do mundo em que vivemos e a partir de que perspectiva o percebemos. A perplexidade associa-se, mais diretamente, ao nosso estado emotivo, nossos sentimentos frente ao estado do mundo, uma disposição emotiva geral bem compartilhada e facilmente comunicável e compreendida, tornada intuitiva e comum. Importa para o nosso propósito, então, a sugestão de Negt, na citação a seguir:

*Mas em primeiro lugar importa mais precisamente o próprio conceito de crise. Crítica e crise possuem uma comum origem grega. Eles vêm de **krino** que significa algo como cindir, separar e, ao mesmo tempo, decidir. Se se diz de algo que está em crise, isto quer dizer que o que antes fazia parte de uma unidade cujos elementos eram aceitos como evidentes em sua vinculação, passam a separar-se, até a possibilidade extrema de sua dissolução e de sua exclusão do todo. (NEGT; 1984: 14)*

Ainda que essa origem comum apontada por Negt nos remeta ao que herdamos do mundo e da cultura grega, a sobrevivência, a elaboração dessa relação e sua relevância cultural, social, política, científica e filosófica, afetando de vários modos as questões educacionais e a vida como um todo, remonta às várias dinâmicas que foram determinando as características do mundo atual e isso diz respeito, mais propriamente, à configuração da Modernidade. Isso pode ser compreendido pela leitura de Koselleck (1999), que não só tomou em consideração o vínculo íntimo dessas noções, mas que tentou verificar de que modo a elaboração progressiva foi determinada pelas dinâmicas sociais em vários âmbitos paralelos e correlacionados.

Uma compreensão mais concreta da história de nossa própria época e uma familiarização inicial com questões que até então pareciam complexas demais para serem abordadas em conjunto começam a se formar, o que permitiu um maior aproveitamento de outras leituras relacionadas. Não só foi possível ir enfrentando uma série de relações que se mostraram importantes para determinar melhor a abordagem a ser dada ao tema escolhido como também já ir vislumbrando as problematizações necessárias ou desejáveis para aprofundar a compreensão, a análise e o entendimento a cada passo da pesquisa. *Crítica, crise e perplexidades* não só intuitivamente são percebidas dentro de um mesmo contexto, como sua consideração cresce em importância à medida que encontramos essas noções como elementos fundamentais para uma consideração de conjunto dos problemas de nossa época. Ainda em Koselleck, encontramos a defesa de que a crise geral com a qual nos defrontamos é constitutiva de todo o ciclo civilizatório em que estamos compreendidos. Assim, segundo esse autor, “*De um ponto de vista histórico, a atual crise mundial resulta da história européia. A história européia expandiu-se em história mundial e cumpriu-se nela, ao fazer com que o mundo inteiro ingressasse em um estado de crise permanente*” (Koselleck; 1999: 9).

Por conseguinte, um estado permanente de crise é apontado como constitutivo do ciclo civilizatório da modernidade. Há uma concordância entre Koselleck e Negt de que a intensificação do estado permanente de crise, em seu limite, pode conduzir a rupturas efetivas, limiares, cortes. Repetindo Negt: “*até a possibilidade extrema de sua dissolução e de sua exclusão do todo*” (Negt; 1984: 14). O tencionamento das contradições pode ser resolvido não em uma nova síntese, tal como o esquema dialético propõe, mas na quebra da interdependência, numa ruptura inovadora, num antagonismo não homologável a uma totalidade que seguiria sendo a mesma em sua eterna autodiferenciação. A abertura dessa possibilidade é formulada por Koselleck em termos de abertura para uma decisão.

Pertence à natureza da crise que uma decisão esteja pendente mas ainda não tenha sido tomada. Também reside em sua natureza que a decisão a ser tomada permaneça em aberto. Portanto, a insegurança geral de uma situação crítica é atravessada pela certeza de que, sem que se saiba ao certo quando ou como, o fim do

estado crítico se aproxima. A solução possível permanece incerta, mas o próprio fim, a transformação das circunstâncias vigentes — ameaçadora, temida ou desejada — é certo. A crise invoca a pergunta ao futuro histórico. (KOSELLECK; 1999: 111)

Logo, ao que parece, não estamos simplesmente em um momento crítico, mas estamos no limiar de um novo ciclo civilizatório. Segundo esse argumento estaríamos, sim, em um momento de intensificação da crise que é constitutiva de um ciclo civilizatório que nos cabe compreender e na abertura para um novo ciclo ainda incerto.

Na análise de Koselleck encontramos uma caracterização que será apontada como pertinente por uma gama significativa de autores. Assim, o uso de algumas noções que de outro modo pareceriam arbitrárias será de grande auxílio para que as análises avancem e vários pontos possam ser pensados. As noções de “modernismo”, “modernização”, “moderno”, “Modernidade”, “filosofia da consciência”, “filosofia da história”, “filosofia do sujeito” e “liberalismo”, ainda que de modo não exaustivo, terão de ser problematizadas em conjunto e correlacionadas, pois parecem ser fundamentais para uma consistente caracterização da crise que nos desafia.

Ligando esse esclarecimento a aspectos históricos do próprio termo crise e desse à noção de decisão histórica, temos uma importante indicação em Otto Maria Carpeaux, no texto de 1942, “*Jacob Burckhardt: profeta de nossa época*”, que serviu de apresentação à edição brasileira do livro de Jacob Burckhardt sobre a cultura do Renascimento na Itália:

Burckhardt é sobretudo o criador da noção moderna de crise, à qual se subordinarão todas as teorias posteriores. A crise é a passagem das massas por um período de soberania; (...) A crise é uma fase intermediária entre a democracia nascente e a democracia realizada. (...) Foi Burckhardt quem primeiro descreveu a hora decisiva, quando a crise explode: “Subitamente o processo subterrâneo evolui com terrível rapidez; evoluções que levariam, em outro caso, séculos a se realizarem, cumprem-se num mês, numa semana, como fantasmas. Soa a hora, e a infecção se espalha num instante, sobre

centenas de milhares e sobre as populações mais diversas, que não se conhecem umas às outras... Aos protestos acumulados contra o passado juntam-se terrores imaginários, e à vontade de tudo mudar se junta a vontade de vingar-se dos vivos, em lugar dos mortos, os únicos inacessíveis.” (BURCKHARDT; 1991: x)

Reafirmando a idéia de que opções ético-políticas estão colocadas para nós, no atual contexto, e seguindo a noção de crise inaugurada por Burckhardt e desenvolvida e problematizada exemplarmente em Koselleck, estudos recentes de um filósofo e cientista político italiano que é também um importante teórico do Direito, reforçam essa sugestão, problematizando o ciclo civilizatório em crise, na busca das alternativas à Modernidade, ou seja, internas ao processo histórico da Modernidade. Encontramos, em Antonio Negri (2002), muitas sugestões interessantes e esclarecimentos históricos e teóricos relevantes para o enfrentamento de nosso tema, ao introduzir as noções de *democracia absoluta*²¹ e *poder constituinte*, e relacioná-las às de produção de subjetividade, produção de sujeito e produção de território e tempo comum, a partir do âmbito jurídico, mas encaminhando a reflexão para o contexto mais geral que aqui nos interessa.

Negri sugere uma importante distinção entre *potência* e *poder*, no âmbito de uma rica defesa da existência de condições para a construção de alternativas que abrem para uma consistente problematização de idéias herdadas da Modernidade. O capítulo V do livro “*O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade*” intitulado “*Revolução e constituição do trabalho*”, foi fundamental para uma correta problematização da noção mesma de trabalho com base na compreensão histórica. Conectando, ainda, a noção de *poder constituinte*, âmbito multitudinário de ocorrência ativa da potência (poder-fazer humano) à idéia das alternativas ético-políticas e dos impasses contemporâneos, Negri, já desde a apresentação de sua pesquisa, argumenta:

Falar de poder constituinte é falar de democracia. (...) Portanto, qualificar constitucional e juridicamente o poder constituinte não será simplesmente produzir normas constitucionais e estruturar poderes constituídos, mas

²¹ Desenvolvendo para nós a sugestão que está em Carpeaux, citado acima.

sobretudo ordenar o poder constituinte enquanto sujeito, regular a política democrática.

Ora, a coisa não é simples. Com efeito, o poder constituinte resiste à constitucionalização. (...). A coisa se torna ainda mais difícil porque a democracia também resiste à constitucionalização: de fato, a democracia é teoria do governo absoluto, ao passo que o constitucionalismo é teoria do governo limitado e, portanto, prática da limitação da democracia. O nosso problema, portanto, é encontrar uma definição do poder constituinte dentro desta crise que o caracteriza. Procuraremos compreender o conceito de poder constituinte na radicalidade do seu fundamento e na extensão dos seus efeitos, nas alternativas entre democracia e soberania, política e Estado, potência e poder. Em suma, o conceito de poder constituinte precisamente enquanto conceito de uma crise. (NEGRI; 2002: 7-8)

Percebe-se que Negri consolida a idéia da relação profunda entre crise e crítica, tal como os outros autores já citados. Avança, quando busca compreender a materialidade da aparição decisiva do poder constituinte ou manifestação multitudinária da potência humana de produzir em sua expressão política e histórica:

Eis-nos assim provavelmente chegados ao objetivo de nossa pesquisa. Verificar, em primeiro lugar, qual é a verdadeira natureza do poder constituinte. Se verificarmos que essa natureza é crítica (como a análise das tentativas de redução jurídica ou constitucionalista começou a demonstrar), devemos, em segundo lugar, compreender qual é o limite sobre o qual se desenvolve essa crise. Em terceiro lugar, se o limite (ou melhor, as condições atuais da crise, insuperada e, nesta situação, insuperáveis), é de algum modo ultrapassável. Em suma: se na história da democracia e das constituições democráticas a tensão entre o poder constituinte e o poder constituído nunca atingiu uma síntese, devemos nos concentrar precisamente nesta negatividade e neste vazio de síntese para tentar compreender o poder constituinte. (NEGRI; 2002: 23)

Em vista disso, não se pode avançar sem que a própria noção de Modernidade, assinalada genericamente, venha a ser problematizada. Pode-se dizer que essa problematização é um dos traços comuns a quase todos os autores nos quais julgamos encontrar alguma contribuição para desenvolvermos nossa pesquisa seguindo a hipótese da relação profunda entre crise civilizatória, impasses dos sujeitos (implicando a virtualidade de decisões ético-políticas radicais) e ambivalências dos eventos²², ou seja, tensões ligadas ao possível, à existência de alternativas ou de condições para a construção de alternativas. Segundo Latour:

A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras “moderno”, “modernização” e “modernidade” aparecem, definimos por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. ‘Modernos’, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. (LATOUR; 1994: 15)

Acentuemos agora a relação entre crise e crítica como uma percepção amplamente compartilhada: “...sob muitos aspectos, o modernismo foi, em si mesmo, um movimento crítico com profundas implicações e grandes influências para os problemas da crítica contemporânea” (Bradbury e Mcfarlane; 1989: 8). Conectando a caracterização de Latour e a percepção compartilhada com as considerações de Koselleck, podemos precisar, mais ainda, em que bases tentaremos pensar o conjunto de

²² Contradições que podem ser resolvidas não em sínteses, mas em rupturas que afirmem a resistência como potência criativa, constituinte, irredutivelmente antagônica, sem solução possível em termos de prosseguimento da interdependência que mantém as séries de contradições de um mesmo e único processo que segue seu desenvolvimento.

questões até aqui ilustradas. A partir do ponto onde considerações que encontramos em Koselleck são corroboradas com as reflexões que encontramos ao ler Latour,

... não podemos mais assinalar a flecha irreversível do tempo nem atribuir um prêmio aos vencedores. Nas inúmeras discussões entre os Antigos e os Modernos, ambos têm hoje igual número de vitórias, e nada mais nos permite dizer se as revoluções dão cabo dos antigos regimes ou os aperfeiçoam. De onde o ceticismo interessadamente chamado de “pós”-moderno, ainda que ele não saiba se é capaz de suceder para sempre aos modernos. (LATOURE; 1994: 15-16)

Percebe-se que o que ganha o assento no conjunto dos autores é a importância da consideração da relação “Antigos” e “Modernos” para a caracterização da Modernidade e da noção de *crítica* com ela relacionada e, no âmbito de nosso projeto, sua problematização, na busca de uma melhor compreensão da crise, o que será de suma importância. De acordo com Immanuel Wallerstein:

Não cabe aqui analisar mais uma vez a interpretação da Revolução Francesa, apenas mencionar que uma de suas principais conseqüências para o sistema internacional foi haver tornado aceitável, pela primeira vez, a idéia de que mudança, novidade, transformação e até revolução eram coisas ‘normais’, ou seja, não excepcionais, fenômenos da arena política, ou pelo menos da arena política moderna. O que a princípio pareceu estatisticamente normal passou logo a ser considerado moralmente normal. (...) A Revolução assinalou a apoteose da ciência newtoniana do século XVI e dos conceitos de progresso do século XVIII; em suma, o que demos em chamar de modernidade. Modernidade é a combinação de uma determinada realidade social com uma determinada Weltanschauung, ou visão de mundo, que substituiu e até sepultou uma outra combinação que nós denominamos Ancien Régime (antigo regime), para indicar que como ela está desatualizada. (WALLERSTEIN; 2002: 83)

Há que destacar ainda, para não perdermos a articulação de conjunto, uma implicação imediata do que lemos em Wallerstein e que é corroborado por Teixeira Coelho:

O início da modernidade pode ter sido simultaneamente o início do mais recente período de asfixia induzida do desejo. A escolha da razão como instrumento privilegiado de mediação entre o homem e a natureza e entre um homem e outro, figurada pelo Iluminismo, a ética da Revolução de 1789 e a ideologia do capitalismo embrionário do século XIX deram-se as mãos para reduzir a busca da felicidade à procura do bem-estar, o prazer à comodidade (assim como o luxo ao conforto — e luxo e luxúria têm a mesma raiz...) e, enfim, o desejo à necessidade. (COELHO; 1997: 13-1)

Essa consideração afeta profundamente o tema de nosso estudo, uma vez que suas implicações, como assinalamos, evidenciam a continuidade de elementos de crise característicos do período como um todo, desde os seus inícios e, agora, em maior evidência. As idéias de *progresso*, *objetividade*, etc., vão sendo percebidas como dimensões importantes da *crise* e sua caracterização.

*Não obstante, a linguagem da objetividade pura possui ainda raízes bem fundas; tem o seu lugar. Liga-se ao relato daqueles que devem poder contar o que viram a outros que não partilham a mesma história. É nesse ponto que, segundo Latour, situa-se a diferença entre o conhecimento de um arquipélago polinésio da maneira como é (sic) vivida pelos nativos e a descrição que será feita por um observador ocidental (1983). Não se pode dizer que o explorador ocidental conhece **melhor** os arquipélagos da Polinésia do que os nativos; estes aliás são perfeitamente capazes de se orientar por ali, em geral bem melhor do que os exploradores. Contudo, a sua representação do mundo não é **transportável**; liga-se a sua vida. (FOUREZ; 1995: 157-159)*

Além de nos darmos conta da conexão profunda de aspectos da realidade social, política, filosófica, ideológica, cultural e educacional que mantemos normalmente separados ao pensar, tratando de cada uma a partir da consideração de que possuem um sagrado estatuto próprio irreconciliável, compreendemos um pouco melhor que relações são essas que há entre esses diversos aspectos. Levando isso em consideração e buscando verificar essas conexões, em cada tema encontramos a ressonância dos demais. Uma das mais claras formulações de conjunto, que optamos por seguir, para lograr uma problematização pertinente da Modernidade, a partir de sua caracterização, encontramos em Hans Robert Jauss (1995), que introduz duas idéias importantes, quais sejam, a de operação de “modernização” associada à de “historicização completa”. Jauss permite pensar a *pós-modernidade* como uma crise de nossa relação com a Modernidade assentada no desenvolvimento e intensificação da Modernidade (intensificação de um estado permanente de crise), ou seja, quando a própria Modernidade sofre uma operação de *modernização*, sua *historicização*, enquanto operação *moderna*, “historicização completa”, conclusão, fechamento, “*ultrapassagem*”. Na introdução dessa consideração, inicialmente, no tratamento dos estudos estéticos e literários, Jauss nos diz:

*La historia de la **Querrela da los antiguos y modernos** había discurrido lentamente hasta su disolución por la historicización completa del arte. Después de que el arte de la antigüedad se convirtió en objeto de ciencia en la alteridad de su manifestación histórica, y con ella perdiese su exclusivo carácter modélico cualquier época artística del pasado pudo ser considerada como << clásica >> y ejemplar para un ideal de formación estética, en la medida en la que era capaz de unificar un juicio estético: la disolución de la tradición canónica de la antigüedad fue el precio de la liberación de la experiencia estética autónoma (...). A la recepción liberada del arte pasada corresponde la producción liberada del arte del presente. (JAUSS; 1995: 11-12)*

Acentuaremos dessa passagem que, na síntese de Jauss, a *operação de modernização* ou *historicização completa* logra por apagar algumas distinções do que fora historicizado, homogeneizando momentos distintos. Tudo o que entra na

consideração de ocorrência antiga, passado, é clássico (pode servir para arbitrariamente entrar na construção de genealogias intencionalmente contruídas, ou ser pura e simplesmente descartado). E Jauss completa essa formulação que aqui nos interessa com o que segue:

*Entra así el arte no sólo en el proceso general de modernización social — el cambio de la experiencia del <<mundo de la vida>> que va por delante de cualquier expectativa, en la progresiva revolución industrial — sino que se pone al frente del movimiento acelerado de la época. El proceso estético de la modernidad discurre bajo el principio de un progresivo acortamiento del tiempo de validez de las épocas artísticas, los estilos y las escuelas. Es un proceso en el que el arte se separa de sí mismo continuamente, en el que la pretensión de la novedad sucumbe a una puja permanente, y en el que la estética de la novedad descubre lo bello transitorio frente a lo bello eterno, y, sin embargo, cada modernidad proclamada se convierte inevitablemente en **antigüedad**. (JAUSS; 1995: 12)*

Estas idéias introduzidas por Jauss serão válidas para pensarmos sua utilização no âmbito da nossa temática Educação e Trabalho. Aprofunda-se a reflexão tomando o pensamento de Schorske (1990) sobre a questão da atividade intelectual e independência com o passado no contexto da Europa do século XX:

A Europa do século XX, na maioria dos campos de atividade intelectual, proclamou orgulhosamente sua independência em relação ao passado. Já no século XVIII, a palavra “moderno” adquirira uma certa ressonância de grito de guerra, mas apenas como antítese de “antigo” — incluída aí a antiguidade clássica. Nos últimos cem anos, porém, o “moderno” serve-nos para diferenciar nossas vidas e nossos tempos de tudo o que o precedeu, de toda a história enquanto tal. A arquitetura moderna, a música moderna, a filosofia moderna, a ciência moderna — todas se definem não a partir do passado, e na verdade nem contra o passado, mas em independência do passado. A mentalidade moderna

tornou-se cada vez mais indiferente à história porque esta, concebida como uma tradição nutriz contínua, revelou-se inútil para ela. (SCHORSKE; 1990: 13)

Todavia, teria sido difícil a percepção dessas questões, não fosse a realização anterior das leituras de Fredric Jameson (2000) e David Harvey (1997) sobre *pós-modernismo*. Reflexões que nos mostram mais decididamente como as dinâmicas da Modernidade vêm ocorrendo. Vejamos o que diz Harvey:

Vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais bem como político-econômicas, desde mais ou menos 1972.

Essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço.

*Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não sejam prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases **a priori** em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" na organização do capitalismo. Mas essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova. (HARVEY; 1999: 7)*

Isso que Harvey (1989) expõe como sendo o conjunto das idéias-chave de todo seu livro, e principalmente a noção de “compressão do tempo espaço”, compreendemos que coincide com o processo descrito por Jauss:

La modernidad estética vuelta sobre sí misma tiene como consecuencia que las distancias temporales se reducen a generaciones, décadas, años, en un rápido cambio de lo nuevo en viejo, y las vanguardias directoras aparecen primero sucesivamente, y luego incluso simultáneamente.

(...) La crítica actual a la modernidad estética apunta a ese paroxismo: con la creciente condensación de innovaciones, aumenta en igual medida la velocidad de envejecimiento; la <<producción vanguardista produce constantemente lo que quisiera superar, a saber, el pasado>>; no sólo crea futuro mediante el arte sino creciente <<museización>> y, pese a todo, abandono del <<carácter de obligación de lo novo>>. (JAUSS; 1995: 12)

Assim, segundo Jauss e Harvey, cada um a seu modo, a simultaneidade do “ultra-passado” e de “novidades” (velhas novidades?), a simultaneização de pretensas “vanguardas” como abertura para a dispersão explodiram a experiência da linearidade temporal, juntamente com os efeitos da compulsão pela novidade (típica da Modernidade) que, como notou Jauss, fez-se compulsiva produção de velharias. Assim, entrou em crise o referencialismo (o objetivismo). Claro que desde o início, há que trazer o termo comparativo da pesquisa similar de Jameson:

O modernismo também se preocupava compulsivamente com o Novo e tentava captar sua emergência (e para isso inventou mecanismos de registro e impressão semelhantes a uma foto de baixa velocidade histórica); o pós-moderno, entretanto, busca rupturas, busca eventos em vez de novos mundos, busca o instante revelador depois do qual nada mais foi o mesmo, busca um “quando-tudo-mudou”, como propõe Gibson, ou melhor, busca os deslocamentos e mudanças irrevogáveis na representação dos objetos e do modo como eles mudam. (JAMESON; 2000: 13)

E Jameson complementa Jauss e Harvey com suas pesquisas:

Os modernos estavam interessados no que poderia acontecer depois de tais mudanças e nas suas tendências gerais: pensavam no objeto em si mesmo, substantivamente, de modo essencialista ou utópico. Nesse sentido, o pós-modernismo é mais formal, e mais “distráido”, como poderia dizer Benjamin; apenas cronometra as variações e sabe, bem demais, que os conteúdos são somente outras imagens. No modernismo, como tentarei demonstrar mais adiante, ainda subsistem

algumas zonas residuais da “natureza”, ou do “ser”, do velho, do mais velho, do arcaico; a cultura ainda pode fazer alguma coisa com tal natureza e trabalhar para reformar esse “referente”. O pós-modernismo é o que se tem quando o processo de modernização está completo e a natureza se foi para sempre. É o mundo mais completamente humano do que o anterior, mas é um mundo no qual a “cultura” se tornou uma “segunda natureza”. (JAMESON; 2000: 13)

Verifica-se facilmente que a ideologia liberal-burguesa disseminou a idéia de modernização e de progresso que conhecemos hoje. A Modernidade, com sua filosofia do progresso, é a base fundante do modo de vida da sociedade atual. O Iluminismo, que surge no bojo da crítica do feudalismo, do caótico estado de guerras religiosas, da ruptura com a hegemonia da igreja, pretendeu ser clarificador dos equívocos do passado, colocando-se como fase de superação do mundo antigo.

Por conseguinte, a humanidade, finalmente assentada na razão, teria todas as condições para “progredir” em direção a um futuro sempre mais promissor e melhor que o passado e o presente. A idéia de progresso implica, ao desvalorizar o passado e o presente, (porque a finalidade última é sempre o futuro), um esquematismo simplificador da história, da historicidade própria das práticas humanas, consolidando a valorização máxima do produto final idealizado ou projetado, do trabalho morto objetivado (resultado) e a perda de todo o rico processo de fazer (trabalho vivo e ativo), de todo o fluxo social do fazer. O sujeito desse processo esquemático é a humanidade, como um todo homogêneo, unificada em torno da imagem do indivíduo liberal burguês que, sendo proprietário de sua própria pessoa, joga-se ao mundo no exercício de suas capacidades, na tentativa de expansão de suas posses e propriedades, sem nada dever à coletividade da qual faz parte, independente dela, mas figurando como a própria encarnação do indivíduo humano.

Dessa forma, a idéia do moderno se impõe sob a concepção de uma autonomia em relação ao passado; fazer a crítica ao passado, aniquilando-o. Suprimir o “velho”, é o progresso. O velho é ruim, o futuro será melhor que o passado e que o presente.

É pertinente interpretar que a burguesia se entendeu o melhor que a história produziu; o ponto máximo. Compreendeu a si mesma como a própria definição do

homem. Para os modernos, tudo se torna ultrapassado. Completa historicização esquemática e simplificadora. As distâncias temporais são progressivamente reduzidas, a cada modernização, tudo envelhece e se torna obsoleto rapidamente. Isso passa a gerar ressaca, exaustão e crise. O moderno traz um estado de crise permanente, porque produz abandono, exclusão e exaustão.

Percebe-se, portanto, que vivemos sob os princípios do Liberalismo e, de acordo com Crawford B. Macpherson (1979), esses princípios foram fundantes das sociedades de mercado, ou seja, de nossas sociedades atuais. Mas quais são os fundamentos do liberalismo? Pela opinião de Vincent:

O liberalismo é a mais complexa das ideologias. Infiltrou-se de tal forma na vida cultural do Ocidente que é difícil desvencilhar o comentário partidário do comentário mais objetivo. Grande parte da análise acadêmica (de fato, a noção da mentalidade acadêmica liberal) fundamenta-se nas suposições de individualismo, tolerância e progresso.(...)

O emprego mais antigo da palavra liberal denota um tipo de educação. Desde a Idade Média, ela implica duas coisas: primeiro, uma educação ampla e abrangente; segundo, a educação de um cavalheiro e de um homem livre (líber). (...) A noção de “educação liberal” está, atualmente, fortemente ligada às disciplinas das humanidades. A educação liberal pretendia cultivar certa disposição ou formação. Mas o termo pode ser lisonjeiro ou pejorativo. (VINCENT; 1995: 33)

Há um vínculo muito direto entre cosmovisão liberal burguesa e instituição educacional. Para melhor compreensão, vale lembrar que na origem do liberalismo a ideologia liberal, ligada à história do capitalismo e da Modernidade de modo geral, vigora um preconceito que deu bases para seus desenvolvimentos posteriores, preconceito ligado tanto ao modo como as atividades humanas eram pensadas como no âmbito educacional que estruturava os currículos escolares com base nesses preconceitos. Bazin diz mais:

A tudo quanto era “servil” se associava a maldição própria da escravidão, pois o escravo não era um homem completo; (...). Esse descrédito ligado à prática das belas-artistas, consideradas “servis”, pesará por muito tempo sobre a condição social dos artistas. (...) o interesse dedicado à história dos artistas está essencialmente associado ao reconhecimento das belas-artistas como “artes liberais”.

Em breve artistas e humanistas passam a reivindicar a liberalidade em favor dos artistas, invocando o fato de que para estes a operação mental (il disegno) precede a operação manual que lhe está sujeita. (BAZIN;1989 : 5-6)

Há em Bazin uma passagem complementar que bem ilustra alguns aspectos sobre as artes liberais e as hierarquias no ensino:

A Idade Média herdara o desprezo ao qual a Antiguidade relegara a condição de qualquer homem que trabalhasse com suas mãos, ainda que fosse um artista (...).

A epistemologia das ciências e das artes, tal como a conhecia a Antiguidade, nos foi deixada pelos autores do final do mundo antigo: Boécio, Cassiodoro, Isidoro de Sevilha e Marciano Capella, gramático africano do século V. O que eles denominavam artes se classificava em duas grandes categorias: as servis ou mecânicas e as liberais.

Nas artes servis se confundem indistintamente todas as ações operativas que requerem o uso da mão. As artes liberais se dividem em duas seções, cujo ensino comandará todo o cursus studiorum da universidade medieval: o trivium e o quadrivium. O primeiro abrange a gramática, a dialética e a retórica; o segundo, a geometria, a aritmética, a astronomia e, enfim, a música.

Nessas sete artes liberais, daquilo que consideramos como propriamente ‘artísticas’ e que passam, portanto, pela mão do homem, só a música encontrou graça perante o filósofo, porque julgada como decorrente da aritmética. (BAZIN;1989:5)

O pesquisador Crawford B. Macpherson complementa a descrição do liberalismo ao considerar que muitos dos impasses de hoje derivam do liberalismo:

(...) as dificuldades da moderna teoria liberal-democrática são mais profundas do que se havia pensado antes: que o individualismo oriundo do século XVII continha a dificuldade central, residindo esta na sua qualidade possessiva. Sua qualidade possessiva se encontra na sua concepção do indivíduo como sendo essencialmente o proprietário de sua pessoa e de suas próprias capacidades, nada devendo à sociedade por elas. O indivíduo(...) como proprietário de si mesmo. A relação de propriedade (...) era vista na natureza do indivíduo. Achava-se que o indivíduo é livre na medida em que é proprietário de sua pessoa e de suas capacidades. A essência humana é ser livre da dependência das vontades alheias, e a liberdade existe como exercício da posse. A sociedade torna-se uma porção de indivíduos livres e iguais, relacionados entre si como proprietários de suas próprias capacidades e do que adquiriram mediante a prática dessas capacidades. A sociedade consiste de relações de troca entre proprietários. A sociedade política torna-se um artifício calculado para a proteção dessa propriedade e para a manutenção de um ordeiro relacionamento de trocas. (MACPHERSON; 1979: 15)

Contribuindo ainda mais para a compreensão dos fundamentos do indivíduo liberal-burguês, encontra-se em Macpherson postulados do modelo de mercado possessivo, que se consolidaram:

- a) Não há uma divisão impositiva do trabalho;*
- b) Não há um suprimento impositivo de recompensas ao trabalho;*
- c) Há definição e obrigatoriedade impositivas para o cumprimento de contratos;*
- d) Todos os indivíduos procuram racionalmente maximizar seus proveitos;*
- e) A capacidade de trabalho de cada indivíduo é de sua propriedade e é alienável;*
- f) A terra e os recursos pertencem aos indivíduos e são alienáveis;*
- g) Alguns indivíduos querem um nível maior de proveitos ou de poder do que já têm;*

h) alguns indivíduos têm mais energia, qualificação ou posses do que outros. (MACPHERSON; 1979 : 65)

Obviamente esses mecanismos não surgiram espontaneamente. Foram se forjando pela adequação ao sistema de mercado auto-regulável. Mesmo após os “cercamentos” das terras comuns do sistema Feudal, descritos por Polanyi (2000), mercantilistas e feudalistas eram avessos à idéia de comercialização do trabalho e de terra – pré-condição da economia de mercado. Polanyi afirma que:

O mercantilismo, com toda a sua tendência à comercialização, jamais atacou as salvaguardas que protegem estes dois elementos básicos da produção – trabalho e terra – e os impedia de se tornarem objetos de comércio. Na Inglaterra, a “nacionalização” da legislação do trabalho, por meio do Statute of Artificers (Estatuto dos Artífices-1563) e da Poor Law (Lei dos Pobres-1601), retirou o trabalho da zona de perigo, e a política anticercamento dos Tudors e dos primeiros Stuarts foi um protesto concreto contra o princípio do uso lucrativo da propriedade fundiária. (POLANYI; 2000: 91)

Havia uma compreensão de que o trabalho e a terra são partes do ser humano e do ambiente natural em que existem. *“Incluí-los no mercantilismo de mercado significava subordinar a substância da própria sociedade às leis do mercado”* (Polanyi; 2000: 93).

Submeter os humanos e seu ambiente natural às regras do mercado é condenar a sociedade ao permanente desmoronamento, à crise e violência constante contra a vida, à crise permanente.

No entanto, isso aconteceu e expandiu-se com o desenvolvimento das indústrias fabris, em grande escala, associado às idéias liberais, às idéias do progresso material, fruto da liberdade total do mercado e de suas leis de lucro, de usura, e assentado na ideologia do sucesso do indivíduo, porque uma economia de mercado só pode funcionar numa sociedade de mercado, ou seja, de indivíduos proprietários.

Por conseguinte, com o decorrer do tempo, as idéias do progresso, da Modernidade, no liberalismo, passaram a desprezar, a desconsiderar as culturas dos chamados “não civilizados”, dos não ocidentais. Esse comportamento baseava-se na visão liberal-burguesa que – se pretendendo a própria encarnação da humanidade a definia como necessariamente composta de indivíduos proprietários e apropriadores em relações de mercado – disseminou a idéia de modernização e de progresso que conhecemos hoje.

A sociedade burguesa que se desenvolveu no século XVIII entendia-se como um mundo novo: reclamava intelectualmente o mundo inteiro e negava o mundo antigo. Cresceu a partir do espaço político europeu e, na medida em que se desligava dele, desenvolveu uma filosofia do progresso que correspondia a esse processo. O sujeito desta filosofia era a humanidade inteira que, unificada e pacificada pelo centro europeu deveria ser conduzida em direção a um futuro melhor. (...) Esta concepção da unidade do mundo, de caráter histórico-filosófico, revela-se – e nisto aparece seu caráter fictício – como uma unidade política partida. (KOSELLECK;1999: 9-10).

Entende-se que esse futuro melhor, segundo o pensamento liberal-burguês, era a sociedade de mercado, com seus princípios. Esses princípios formatados na lógica do indivíduo competidor que submetia a terra e todos os recursos naturais a sua sede de lucro e de poder, podendo alienar o trabalho e a terra e, acumulando, maximizando seus proveitos, não encontrava limites. Na sociedade de mercado, o valor de qualquer coisa é simplesmente seu preço, tal como estabelecido por oferta e procura. Segundo Hobbes *apud* Macpherson (1979: 74), “o valor de todas as coisas contratadas, é medida pelo apetite dos contratantes: e portanto, o justo valor é aquele que lhes contente dar”.

Constata-se, portanto, que todos esses elementos são fundamentos constitutivos da crise da Modernidade que se concretiza nas diversas crises: institucionais, ecológicas, de representação da sociedade, nas formas de produzir e de viver (cultural, social) e do fazer humano (trabalho). A crise da escola (tão falada e estudada em nossos dias) faz parte da crise civilizatória atual e pensar a educação implica mergulhar na

totalidade de seu contexto, porque a crise da escola é a crise da Modernidade, até porque a escola é uma invenção da Modernidade e está assentada nos fundamentos do pensamento liberal-burguês: progresso, indivíduo proprietário, liberdade enquanto exercício de posse, individualismo competidor, hierarquias, sucesso individual, sem nada dever à coletividade, historicização completa (fechamento, ultrapassagem, desprezo ao passado), produtivismo, racionalidade, preconceito com os povos, os saberes e as culturas não ocidentais: humanidade pacificada a partir do centro europeu. Esse é um processo que está em crise aberta, processo de crise civilizatória.

2.2. Crise das instituições sociais

A crise da Escola não pode ser analisada em separado de outros aspectos, mais amplos, que atingem a sociedade no seu conjunto.

As instituições encarregadas da coesão social, os mecanismos de representação, o conjunto de ordenamentos jurídicos e as práticas tradicionais derivadas das relações entre economia e sociedade, as organizações de representação, de convívio comunitário, religioso, sindical, partidário, etc., parecem não responder mais às expectativas e desafios das pessoas, frente à realidade atual e seus problemas, tais como a pobreza, a fome, o desemprego, as guerras, a degradação ambiental, as drogas, etc.

A escola é um desses lugares, mas é pertinente refletir sobre outras instituições e aspectos das crises atuais para tentar compreendê-las enquanto totalidade. Iniciamos com a crise nas instituições que representam os trabalhadores: os sindicatos. Abordá-los é relevante pela histórica luta entre a relação Capital e Trabalho, categorias que são partes desta pesquisa.

2.2.1. Crise da representação sindical

O tradicional movimento sindical parece estar em declínio, não apenas porque seus quadros de associados estão reduzidos pela crescente desvinculação sindical provocada pelo desemprego, como também pela ineficácia das estratégias de luta contra o desemprego e manutenção das conquistas. Parece que o sindicalismo consegue, ainda, se mobilizar enquanto representação e luta, no setor público, em que se mantém o emprego, as carreiras e a estabilidade. Em geral, no mundo todo, de acordo com Cardoso (2002) o movimento operário e sindical está “desnortado”²³.

São recorrentes as afirmações dos analistas do atual ciclo capitalista, de que há uma crise na economia mundial. As receitas Keynesianas parecem incapazes de superar os diversos impasses provocados pelas crises financeiras: desvio do capital-dinheiro do investimento produtivo para as aplicações financeiras, endividamento do Terceiro Mundo, crescimento lento, ameaça permanente da inflação, perigos frequentes de *crash* (quebra) nas principais Bolsas de Valores mundiais, etc.

Contribuindo para a compreensão da crise sindical, Adalberto Moreira Cardoso (2002) fez um estudo sobre o problema no Brasil e no mundo e sobre a relação dessa crise com a reestruturação industrial, o enfraquecimento dos estados-nação e de suas capacidades para assegurarem serviços sociais e bem-estar.

O enfraquecimento dos estados do bem-estar do tipo Keynesiano, pactuados com os sindicatos fortes, de modo geral, é resultado do processo da globalização da economia com suas políticas neoliberais: hegemonia do capital financeiro mundial, alterações tecnológicas, dentre outros fatores. Cardoso escreve:

Estagnação econômica, taxas crescentes de desemprego, profunda reestruturação industrial com destruição de milhões de postos de trabalho, privatização de serviços públicos e de empresas estatais, flexibilização do mercado de trabalho: estes são apenas aspectos salientes de um

²³ Adalberto Moreira Cardoso, doutor em sociologia pela Universidade de São Paulo, Diretor de investigação de IUPERJ-Brasil, autor do artigo intitulado *Problemas de representação do sindicalismo brasileiro. O que aconteceu com a filiação sindical?* contido no Livro TOLEDO, Enrique de la Garza (org.). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*. Argentina: Clacso; 223 p.

movimento mais geral de desregulamentação das relações econômicas consolidadas no período de industrialização por substituição de importações, movimento de impactos decisivos sobre as bases de sustentação da ação sindical entre nós. (CARDOSO in TOLEDO; 2002: 2)

Com muita pertinência, o mencionado autor lembra que os índices de crescimento ou declínio de filiação sindical não são o único indicativo de crise ou de credibilidade dos sindicatos. Deve ser considerada também a capacidade de mobilização de iniciar e encerrar ações coletivas e de obter sucesso nessas ações. Ele pergunta: o que a filiação mede mesmo? Se considerarmos as diferentes realidades de cada país, esse indicador pode ser questionado, uma vez que há países em que a filiação é obrigatória; em uns, a filiação pode ser mantida ou realizada também com os desempregados e em outros, o desemprego desliga o trabalhador do sindicato.

No Brasil, por exemplo, os trabalhadores não necessitam filiar-se a sindicatos para terem acesso aos benefícios das negociações e acordos intermediados pela entidade. Muitas desfiliações crescem em setores novos (serviços) e com novos sujeitos (jovens e mulheres) e decrescem em outros setores, tais como no setor industrial ou bancário. Às vezes, a taxa de desfiliação é maior do que a do desemprego, em outros períodos cresce; isso vai depender do setor de produção e também das conquistas da categoria.

Objetivando uma melhor compreensão a respeito, Cardoso (2002) nos fornece alguns elementos que são indicativos de crise nos sindicatos. Ele revela que em 1996 o IBGE, na Pesquisa Mensal de Emprego de abril daquele ano, realizada em seis regiões metropolitanas, mostrou que

(...) dentre os trabalhadores com 18 anos ou mais que eram filiados em sindicatos ou associações profissionais, apenas 28% tinham participado de assembléias sindicais nos últimos 12 meses (a pergunta não foi feita aos não associados). Além disso, a sindicalização não ajudava a prever a participação em atividades políticas mais gerais: entre os filiados as taxas eram apenas ligeiramente superiores às dos não sindicalizados em questões como listas ou abaixo assinados, manifestações de protesto, reuniões de grupos locais ou mesmo greves. Nesse último

caso, 6,6% dos associados participaram de greves no ano anterior, contra 1,3% dos não associados. Ademais, nada mais do que 2,4% dos filiados apontaram os sindicatos como fonte de informação na decisão do voto. (...) enquanto o estranhamento em relação à política é majoritário, com quase 43% dos filiados afirmando não se sentir representados por qualquer das organizações mencionadas na pesquisa. (CARDOSO in TOLEDO; 2002: 11 e 12)

Quanto ao diagnóstico de que o sindicalismo brasileiro está em crise, Cardoso explica que se forem levados em conta apenas o número global de filiados e taxa de filiação, daria para afirmar que o sindicalismo brasileiro vai bem e isso é “desconcertante”, diz o autor, porque há um coro de analistas constatando crises financeiras, de adeptos, de participação, de projetos, etc., no sindicalismo brasileiro. Ele alerta que as estatísticas servem para jogos perigosos, pois números globais, sem um olhar sobre as diferentes situações, não são de grande validade. O autor chama atenção para algumas informações.

- Primeiro: ocorreram quedas muito acentuadas de filiados nos setores de agropecuária, extração vegetal e animal, nas instituições de crédito e seguros e na indústria metalúrgica. Em seguida, nas indústrias têxteis e de extração mineral (aproximadamente setenta mil desfiliações).
- Segundo: houve crescimento de filiados nos setores de ensino (400.000), de alojamento e médico (200.000 cada um) e administração pública²⁴.

Como se vê, ocorreu um grande deslocamento de filiados da agricultura e indústria para os setores do terciário. Ao que tudo indica, a transição na filiação acompanha a transição recente de trabalho no Brasil, fruto da reforma econômica de corte neoliberal que redundou, dentre outras coisas, na destruição de mais de dois milhões de empregos na produção. (CARDOSO in TOLEDO; 2002: 27)

²⁴ fonte PNAD/IBGE -1988-1998.

Tentando esclarecer, ainda mais, o tema, alguns dados merecem ser citados. A pesquisa do PNAD/IBGE, realizada em 158 setores da economia, no Brasil, de 1988 a 1998, revela a crise sindical decorrente do ajuste neoliberal em curso no país.

(...) em 1996 perderam-se 350 mil filiados na indústria em geral e 211 mil na de transformação, cifras que sobem a 506 mil e 414 mil em 1998, sempre em relação a 1988. Note-se que se está falando da perda de 1/5 do total de pouco mais de 2.100 mil filiados existentes na indústria de transformação 10 anos antes. São cifras astronômicas, que dão sentido à impressão geral de que os sindicatos industriais vivem momento de crise sem precedentes. Há mais, porém. Refiro-me à destruição de nada mais, nada menos, que 1.700.000 (um milhão e setecentos mil) dos poucos mais de 8 milhões de empregos com carteira assinada na indústria em geral existente em 1988. (CARDOSO in TOLEDO; 2002: 35)

Partindo dos dados estatísticos oficiais, o autor analisa que, apesar da enorme taxa de perda de filiados, havia uma grande margem de crescimento que os sindicatos não conseguiram absorver. Em 1988 havia 5 milhões de trabalhadores ausentes de suas entidades, que poderiam ter sido absorvidos e não o foram, revelando a incapacidade dos sindicatos atraírem novos adeptos.

Considerando essas constatações, é pertinente afirmar que a crise sindical parece estar relacionada com o declínio do modelo de acumulação capitalista fordista/taylorista, ancorado na produção massiva de bens de consumo que absorvia milhares de trabalhadores que estavam inseridos na massa de consumidores, cujo Estado-Providência lhes prometia benefícios sociais e previdenciários. As alterações do processo produtivo de acumulação capitalista neoliberal trouxeram grande desemprego, refluxo nas lutas, perda de conquistas, flexibilização na legislação do trabalho e precarização do mesmo.

Por outro lado, Franco Berardi (2003) aponta as reações do operário-massa contra o trabalho subordinado, massificado e sem sentido, como fatores que também contribuíram para a crise do ciclo capitalista fordista-taylorista de produção. Ao explicar o movimento operário de 1977 na Itália ele escreve:

La aparición, en aquellos mismos años del valor político de la felicidad y de la autorrealización personal está ligada al rechazo de y a la imposibilidad de soportar el modo de producción industrial, que ya aparecía como maduro y decrepito em su perfección técnica y funcional. En esa situación, la individualidad rica y consciente, capaz, por fin, de liberación y autonomía productiva y cultural, se alejaba com rabia de la ideología sacrificial y de la ética del trabajo. El trabajo es denunciado como pura ejecución repetitiva y jerárquica, carente de inteligencia y de creatividad. (BERARDI; 2003:52)

Com o reconhecimento geral da crise, foi se desmantelando (mais na prática do que no discurso) o compromisso entre Capital e Trabalho, que fez parte do pacto fordista-taylorista. Pacto que garantia, de acordo com Bihr (1999), a “*distribuição dos ganhos de produtividade entre salários e lucros, crescimento dos salários reais, contratualização e legalização da relação salarial, garantias coletivas sobre a reprodução da força de trabalho, etc., bases da acumulação do capital.*” (p. 79)

Constata-se que, com o advento das políticas neoliberais, fruto da reestruturação do processo de acumulação capitalista, o pacto, anteriormente mencionado, chegou a seu limite e tornou-se obstáculo, na ótica capitalista, para a continuidade do processo de acumulação. Isso passa a afetar diretamente as organizações sindicais, que se fortaleceram durante o período de sucesso do pacto fordista, como mediadores entre capital, trabalho e Estado. As estratégias de lutas sindicais funcionaram na lógica desse papel de mediadores e de representação.

Ainda em relação ao referido pacto, Bihr (1999) afirma que essa prática sindical, que se constituiu e consolidou na esteira do pacto fordista, sofreu um profundo abalo na sua credibilidade e entrou numa profunda crise porque “*as organizações constitutivas do modelo social-democrata do movimento operário tornaram-se cada vez mais inadaptadas, seja em suas práticas, seja em suas estruturas de representações.*” (BIHR; 1999:79)

Essas inaptações mencionadas por Bihr, vão se manifestar em duas principais direções. Uma que vai insistir na defesa ferrenha dos benefícios e conquistas do antigo

compromisso capital-trabalho, omitindo ou negligenciando os novos interesses e necessidades dos trabalhadores, decorrentes da reestruturação capitalista, tais como a introdução de novas tecnologias e o trabalho instável. Essa opção vai favorecer aqueles que continuaram se beneficiando das conquistas e benefícios, por estarem ainda incluídos na relação salarial. Os outros, cujos benefícios foram reduzidos ou que perderam o vínculo contratual formal, já não são mais incluídos ou beneficiados pelas estratégias sindicais – que frequentemente resultam em fracasso – porque a classe capitalista não deseja mais esse compromisso, alegando não poder arcar com seus custos.

Por outro lado, a outra estratégia sindical é negociar com os patrões um novo compromisso para garantir a relação salarial, aceitando a perda de antigas conquistas em troca de outros benefícios, tais como a redução do tempo de trabalho, a participação democrática na vida da empresa ou até mesmo a manutenção do emprego, mesmo em precárias condições. Muitas vezes, os trabalhadores acabam vendo seus representantes como cúmplices do capital, traido as lutas em troca da manutenção de suas estruturas burocráticas, de seus cargos e de seus privilégios.

Nota-se que o número de pessoas, de todas as idades, excluídas do emprego formal e do vínculo sindical, é cada vez maior. A massa de trabalhadores instáveis é numerosa, sem qualquer garantia e sem nenhuma forma de organização e de estratégia de luta por dignidade no trabalho. Bühr afirma que “*os desempregados de longa duração são assim progressivamente encerrados em um verdadeiro gueto social e institucional.*” (1999, p. 86)

Para agravar ainda mais a crise sindical, constata-se que as novas formas de exploração e dominação do Capital em relação ao trabalho assumiram a lógica da tentativa crescente de emancipação do Capital em relação ao trabalhador, adotando estratégias que além de substituir, sempre que possível, pudesse dispersá-lo, enquanto classe. Nesse sentido, a grande fábrica não é eliminada, ela se torna difusa, ela se transforma. A produção passa a ser realizada por uma rede de centenas ou milhares de unidades menores, espalhadas em um vasto espaço social e coordenado por uma unidade que planeja e executa toda a rede, graças ao desenvolvimento da informática.

Esse processo dificulta ou inviabiliza a organização dos trabalhadores, também porque essa rede de pequenas unidades, muitas vezes, não possibilita que os trabalhadores tenham, com o capitalista, uma relação salarial formal, constituindo-se outras formas de trabalho: terceirizado, em domicílio, por encomenda e outras formas marginais de trabalho. Para essa realidade, a estrutura sindical tradicional inexistente. As palavras de Bihr elucidam de forma pertinente esse aspecto:

(...) a organização sindical não mais pode desempenhar seu papel tradicional de unificação do proletariado (de superação de sua divisão concorrencial e de sua segmentação), senão com uma condição: romper radicalmente com sua organização corporativa e profissional atual e retomar as relações com a inspiração do sindicalismo revolucionário, privilegiando as estruturas interprofissionais (a exemplo das antigas bolsas de trabalho) e estabelecendo a identidade política e cultural do proletariado em uma base desde logo mais ampla do que somente a empresa. (BIHR;1999: 102).

A situação fica ainda mais crítica porque a fluidez da organização da fábrica, além de requerer sistemas automatizados e computadorizados, mão-de-obra polivalente, bem formada, qualificada, requer ainda um afrouxamento das condições jurídicas que regem os contratos de trabalho. Flexibilidade e instabilidade nas relações trabalhistas são as palavras de ordem, fatores que facilitam, ainda mais, a fratura do proletariado e dificultam a organização para a luta. A estrutura sindical corporativista tradicional não dá conta dessas novas realidades.

Portanto, pode-se afirmar que crise da sociedade salarial trouxe crise aos sindicatos, mas também ao Estado, uma vez que este fazia parte do pacto fordista-taylorista. Funcionava como fiador do pacto, como controlador social e subsidiava o capital, através da infra-estrutura à produção e promessa de garantias sociais e previdenciárias para os trabalhadores. Entendemos ser pertinente abordar alguns aspectos da crise do Estado, relacionadas com a crise da relação salarial, que tem repercussões, de modo geral, em todas as instituições do aparelho estatal, que respondem pela coesão social, incluindo a escola e as abordagens feitas por ela, direta ou indiretamente, sobre as questões relativas ao mundo do trabalho.

2.2.2 Alguns aspectos sobre a crise do Estado

Sendo o Estado uma instituição que ganhou a forma como o conhecemos e que se firmou na Modernidade, dela fazendo parte, e estando a Modernidade em crise, pode-se afirmar que há crise no Estado e da forma Estado. Nestas reflexões, pretende-se mencionar apenas alguns aspectos pertinentes ao nosso tema, ou seja, sua relação com o trabalho.

A respeito do assunto, com muita pertinência, Giuseppe Cocco levanta alguns questionamentos em torno da crise do Estado, que vale apontar, para reflexão.

Não será que, justamente no momento de esgotamento do neoliberalismo, estará se menosprezando a profundidade da crise do Estado? Não será que, desta maneira, perdemos de vista a correlação que liga a crise do Estado à crise da relação salarial moldada no chão fabril? Não será, enfim, que pela subestimação da crise do Estado e de sua ligação com a crise da relação salarial está se perdendo a capacidade de entender o papel que o novo regime de acumulação (baseado no conhecimento e na informação) está atribuindo ao Mercado? (COCCO; 2002: 2).

É interessante destacar para a pesquisa alguns aspectos mencionados por Cocco. Ele explica que na ofensiva neoliberal, no Brasil, ocorrida nos anos 90, as esquerdas saíram na defesa do Estado para tentar defender a própria relação salarial, baseada no chão fabril. O Estado era defendido como aquele capaz de assegurar as conquistas sociais do trabalho – os direitos dos trabalhadores – de regular o mercado, trazer indústrias e criar empregos. Fortaleceu-se o fetiche do Estado enquanto capaz de defender o emprego, mesmo com baixos salários. A “*maldição do trabalho assalariado*”, expressão usada por Cocco (2002), passou a ser bandeira das esquerdas, como um “*mal necessário*”.

Dessa forma, a crise do Estado, segundo as formulações de Cocco, não é fruto apenas das políticas neoliberais, mas também da crise salarial do tipo fabril, por duas razões principais: a primeira porque a cidadania, entendida enquanto garantia de acesso

a um conjunto de bens e de direitos (moradia, ensino público, bens de consumo), era estendida ou prometida aos trabalhadores assalariados (incluídos). Assim o acesso, ou expectativa deste, aos bens e serviços se dava na medida em que a pessoa estava integrada à relação de produção do modelo econômico vigente. No entanto, vale lembrar, que no Brasil, o Estado-Provedor²⁵ não se universalizou. Para um grande contingente de trabalhadores, a promessa de cidadania para todos ficou na retórica. O Estado sempre foi aquele que estabelece encargos, obrigações e disciplina para a ampla maioria. Todavia, com a redução do assalariamento fabril, o Estado perde, temporariamente, alguns mecanismos de controle sobre as relações de produção, antes vigentes. Enormes camadas de consumidores incluídos e integrados à relação salarial não só deixam de consumir e de contribuir como antes, como passam a exigir do Estado seus direitos de cidadãos. O Estado continua a se atribuir, retórica e ideologicamente, o papel de mediador e provedor, no entanto, não consegue atender às exigências e expectativas de inclusão social. Cai sua credibilidade, crescem os descontentes e os insubordinados.

Na seqüência, o segundo aspecto a ressaltar, segundo Cocco (2002), sobre a crise do Estado, reporta-se ao estágio falimentar do pacto fordista (do triângulo Capital, Estado e Trabalho). O Estado, que havia assumido o papel de mediador, regulador dessas relações, perde grande parte de sua relevância. É pertinente a formulação de Cocco de que os neoliberais tentaram construir um novo consenso social contra o pacto social corporativo de origem fordista e, indubitavelmente, conseguiram mobilizar neste sentido novas camadas sociais de classe média e de trabalhadores não estruturados dentro da relação salarial da grande fábrica. No entanto, se a relação salarial se fragilizou, o que o Estado tem para mediar? O trabalhador (antes assalariado formal, com vínculo de subordinação, mas com garantias sociais ou promessas de ascensão social) agora desempregado, o que tem a dever ao Estado? Está desempregado, mas está livre. O Estado perdeu parte do controle sobre esse trabalhador e perdeu a legitimidade do pacto, agora fragilizado.

²⁵ Estado-Provedor: expressão usada para explicar o papel que o Estado desempenhava no modelo fordista-taylorista, de prover a sociedade dos serviços sociais essenciais, de garantir os direitos previdenciários e o cumprimento das leis trabalhistas e de providenciar a infra-estrutura básica ao crescimento econômico.

Em vista disso, o Estado desobriga-se, crescentemente, de antigas funções, transferindo a titularidade de certas iniciativas diretamente ao capital como por exemplo os setores de segurança, educação, saúde e serviços públicos em geral. Na seqüência da investida neoliberal, ainda segundo Cocco, para além das questões ideológicas, o projeto neoliberal pretendia constituir o mercado num novo padrão de universalização dos direitos mais eficaz do que os mecanismos de universalização padronizados pela relação salarial formal. Universalizou o mercado, colonizando até mesmo as subjetividades. Em muitos aspectos o projeto neoliberal conseguiu embalar, no sonho do mercado universalizador de direitos, as expectativas de milhões.

Em decorrência disso, com exceção daqueles que mantêm a garantia do emprego, a manutenção do salário real, proteção e expressão sindical (que já são minorias), as relações daqueles que precisam viver do trabalho com os que detêm os clássicos meios de produção estão profundamente alteradas e há uma enorme massa de excluídos. A ideologia dominante continua alardeando fartamente a idéia da empregabilidade. Culpabiliza os trabalhadores pelo seu próprio desemprego atribuindo ao despreparo profissional. Na prática, se a relação salarial dava acesso aos direitos da cidadania capitalista, agora é a cidadania que é condição de acesso à inserção produtiva, numa clara inversão de acento perverso. As pessoas continuam buscando a relação salarial formal e, perplexas, vão se juntando à “*massa flutuante de trabalhadores*” que Bihl (1999) classifica como proletários subcontratados-terceirizados, por tarefas, em domicílios, em tempo parcial, trabalhadores temporários, trabalhadores de economia informal, ilegal, clandestinos (sacoleiros, biscateiros).

Percebe-se, também, que as situações de incertezas e de constantes períodos sem emprego provocam fenômenos de exclusão e de auto-exclusão, de derrota pessoal, de violência e de doenças. Alain Bihl (1999) comenta:

Essas diferentes categorias de trabalhadores têm em comum a submissão e um conjunto de constrangimentos: instabilidade no emprego e, portanto, de renda; desregulamentação mais ou menos forçada de suas condições jurídicas de emprego e trabalho (em relação às normas legais ou convencionais), conquistas e direitos sociais em regressão. (BIHL; 1999:86)

É visível que o verdadeiro responsável pelo processo de crise, na relação salarial e de exclusão social, é o sistema capitalista, atualmente na sua forma neoliberal. No entanto, é inegável a histórica vinculação e parceria entre o Estado e o capital, por isso é pertinente afirmar que toda a estrutura que constitui o Estado parece estar em crise e a democracia representativa, composta por partidos e eleições periódicas, em que pese todo o “fetiche” construído em torno desses mecanismos, dão sinais dessa crise. A crescente abstenção eleitoral, em diversos países, pode ser significativa para essa constatação.

Buscando entender as manifestações da crise do Estado, faz-se necessário observar o comportamento das multidões. Sobre isso, Virno (2003), ao analisar as manifestações das multidões, escreve:

Dissemos que a multidão é uma categoria anfíbia: por um lado, falamos da produção social baseada no saber e na linguagem, por outro, da crise da forma Estado. Talvez, atrás de ambos, exista um forte nexos. Carl Schmitt, alguém que fez um culto ao Estado e um dos maiores teóricos políticos do século transcorrido, nos anos sessenta, já velho, escreveu uma frase amarga (para ele) cujo sentido é a reaparição da multidão e o ocaso do povo: “A era do estatismo está chegando ao seu fim (...). O Estado como modelo de unidade política, o Estado como titular do mais extraordinário de todos os monopólios, o monopólio das decisões políticas, está por ser destronado” (Schmitt, 1963: 90). Com um acréscimo importante: esse monopólio das decisões tem sido verdadeiramente subtraído do Estado (VIRNO; 2003:20).

Portanto, há evidências de que a crise do Estado, enquanto monopólio das decisões ou mediações nas relações de produção, faça parte de um processo muito mais amplo em relação às crises que vive a humanidade.

Para esse estudo, a opção por alguns aspectos de análise das crises leva em conta a pertinência em relação aos temas do trabalho e da educação que estão sendo abordados, na medida que afetam os modos de viver, de aprender e de conviver na relação com a vida em comunidade e com os outros seres da natureza.

Todavia, em que pese as evidências do declínio do modelo de produção capitalista baseado na relação salarial, a ideologia produtivista moderna e agora

neoliberal continua apregoando que a saída para o desemprego é aumentar a produção de bens, concebida no modelo fabril e no consumismo desenfreado. Essa visão é cada vez mais questionável, sob diversos aspectos: em relação às promessas de geração de empregos, em virtude da saturação de mercados, da concentração de renda e da pobreza, de alterações no processo produtivo pelo incremento de novas tecnologias e também pelo impacto ambiental e esgotamento de recursos naturais. Tudo isso tem relação com o mundo do trabalho, da educação, com a relação do ser humano com a natureza, com o poder-dominação do Estado e do capital e com o poder-fazer dos fazedores, estes se apresentando como uma ameaça permanente para o Estado e o capital que investem preventivamente precarizando esse possível e, às vezes, efetivo e ativo antagonista.

2.2.3 Crise da instituição escolar

Na convivência diária, junto às escolas de educação básica, é possível sentir um desconforto latente ou mais explícito nas relações entre professores, alunos, direção e pais de alunos. Parece pertinente afirmar que esse mal-estar (que por sua abrangência excede o que vem sendo abordado usualmente como *mal-estar docente*) sintomatiza uma situação cujas dimensões são de crise generalizada, pois permeia e invade todos os espaços e tempos escolares, com maior ou menor intensidade.

Pode-se perceber, mesmo num olhar superficial, que a própria estruturação das instalações do ambiente escolar – dos prédios e pátios – vem se modificando nos últimos anos. Mudança que pode ser observada, por exemplo, na colocação de grades de ferro nas janelas e portas, muros cada vez mais altos, além de vigias nos portões, sistemas de segurança, entre outras medidas. Um aparato organizado não só para garantir proteção contra a ameaça de uma possível violência externa, mas também para controle interno, com a finalidade de conter a fuga das crianças e jovens.

Aprofundando mais a observação, é possível constatar, no cotidiano do processo educacional, comportamentos das crianças, adolescentes e jovens que desafiam qualquer pedagogia: a cada ano que passa, agravam-se o desinteresse, a desmotivação

pelo estudo proposto, agressividade entre os colegas e às vezes com os professores, desobediências, indisciplinas, índices de reprovação crescentes e formas diversas e freqüentes de fugir das aulas e da escola. O limite extremo é a evasão pura e simples.

De outro lado, percebe-se as tentativas dos professores, diretores e pais, diante das investidas e da fuga das crianças e jovens, de reforçar os controles, adotando critérios rígidos de disciplinamento e outros mecanismos de persuasão e de pressão para mantê-los no ambiente escolar.

Verifica-se, ainda, entre as crianças e jovens estudantes, manifestações que podem ser consideradas processos de somatização, pois não é fato raro encontrar crianças e jovens sendo socorridos no âmbito escolar diante dos mais diversas formas de indisposição corporal (dores de estômago, vômitos, dores de cabeça, diarreia, etc.), além do crescente número de casos de alunos com depressão, apatia, *déficit* de atenção ou hiperatividade.

Todavia, a situação não é muito diferente entre os professores quando se trata de observar fuga e mal-estar. Vale lembrar que se está falando apenas a partir da percepção mais imediata. Dessa forma, pode-se dizer que também os educadores parecem estar cansados, estressados e esvaziadas de suas potências, talvez pela mesmice de seu cotidiano institucional ou pelas dificuldades de vida frente aos baixos salários e condições de trabalho adversas ou mesmo por não entenderem e/ou não conseguirem dar conta das manifestações dos alunos já mencionadas.

Pode-se argumentar que essa crise residiria principalmente nas escolas públicas (por efeito da própria crise do Estado?) de periferia ou em decorrência de fatores eminentemente políticos, econômicos e sociais. Sobre esse aspecto, educadores e educandos teriam suas vidas atravessadas pelo mal-estar, pelo desconforto e sofrimento, tendo como causa principal a má distribuição de riquezas, num país como o Brasil, fruto de desenvolvimento dependente e concentrador de renda, submetido às exigências do mercado transnacional capitalista, tendo como conseqüência a fome, a prostituição infantil, a violência doméstica, problemas com drogas, alcoolismo, desemprego além das péssimas condições de vida na periferia das cidades. No limite dessa abordagem, a crise da e na escola seria apenas um efeito.

A partir disso, conclui-se que o denominador comum deste paradoxal mal-estar, que afeta tanto educadores como educandos, seria determinado por motivos de ordem política e econômica e que sanadas, em parte, ou no todo, essas condições, retornaria uma relação saudável e harmoniosa entre os mestres e seus alunos.

Sem discordar totalmente da pertinência de tal leitura, é possível, no entanto, acreditar que essa compreensão e enfoque não dão conta de uma série de outros fatores importantes, relacionados à crise vivida na escola e que muitas vezes são deixados à sombra ou minimizados. Partindo dessa hipótese, pode-se propor a abertura da categoria educação a novos movimentos, inquietações, e a novos e possíveis experimentos e desafios, dando-se atenção aos fazeres próprios do âmbito escolar.

Tomando essa idéia de abertura a novas hipóteses, arrisca-se a propor que a crise da escola, assim como as crises em outras instituições, ou “lugares especiais”²⁶, está relacionada com a crise da Modernidade e suas delimitações, dos disciplinamentos que lhe são próprios. Das leituras de Manacorda (1997), tem-se a informação de que a escola atual, sua estrutura e conformação, nasceu no início da Revolução Industrial, quando a fábrica passa a expropriar a ciência do artesão e são criadas escolas para que os jovens trabalhadores realizassem as aprendizagens necessárias para a produção, antes aprendidas no convívio comunitário e familiar.

Complementando essas informações, somam-se outras que ajudam a entender o que contribuiu para que a escola tivesse a conformação atual. A educação escolar que temos compôs-se, originalmente, de acontecimentos da Modernidade, como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, e sobre ela pesa uma singular gravidade, pois encampou um ideário herdado e traduziu tanto uma missão civilizatória idealizada: a “missão educativa”, “a tarefa emancipadora”, a “missão civilizadora”, quanto um empreendimento pretensioso e grandioso, conforme observa Silvio de Souza Gadelha Costa (2002).

²⁶ Lugares especiais: expressão utilizada por Paolo Virno (2003), em seu livro Gramática da Multidão, para referir-se aos espaços disciplinados e disciplinadores de falares, termos, noções muito específicos (jargões profissionais, por exemplo), institucionais ou não, com delimitações precisas com relação a outros espaços, em oposição aos lugares comuns, públicos, onde não vigem fronteiras. Lugares especiais são os que mantêm suas próprias linguagens e normas, o que os diferenciam dos lugares comuns e externos ao seu funcionamento.

O ideal dessa missão civilizadora da educação, segundo Gadelha Costa, definir-se-ia por duplo sentido:

Primeiro o de levar ao “outro” aquilo que quem se auto-atribui a denominação de “educador civilizador”, acreditaria que detém. Mas, não só, trata-se de algo que viria recobrir ou compensar justamente aquela condição de carência ou falta, entendida a priori como características inerente ao “outro” (COSTA; 2002, texto mimeo.)

Dessa forma vemos que as pedagogias atuais – progressistas ou tradicionais – estão repletas dessas concepções, enraizadas nas determinações oriundas da Modernidade. Sobre essa temática, Gadelha Costa analisa que, sem dúvida, o professor e a escola contemporânea encarnam a cultura européia humanizada (universalização da concepção liberal-burguesa de ser humano), que na época celebrava a emergência do novo homem, vaidoso de si, de seus conhecimentos, de sua ciência e valores técnicos.

Tentando compreender as origens de muitos paradigmas contemporâneos, pode-se encontrar explicações nos fundamentos que constituíram a Modernidade. Dela herdou-se a concepção – encarnada pela burguesia liberal – que se auto-entendeu como o melhor que a história produziu, o ponto máximo. A burguesia compreendeu a si mesma como a própria definição do humano, fazendo a crítica do passado, aniquilando-o, suprimindo o “velho”, o “inculto”, o “outro”, o não europeu. O outro seria, melhor dizendo, o “selvagem”, o tupi-guarani, mas também as civilizações ameríndias: maias, astecas, incas e ainda, os negros, os árabes e sarracenos ou mesmo, estranhos povos do oriente.

Nessa caracterização e com esses olhar arrogante sobre os povos não ocidentais, o que seria ensinar e aprender? Muito sucintamente, ensinar seria: *“Passar adiante, transmitir tal e qual o que anteriormente já havia sido passado, descoberto, feito, cultivado, por outros homens, suas instituições, pela cultura. Aprendizagem estaria vinculada à reconhecimento, repetição do ensinado e transmitido... repetição do mesmo, do igual, do semelhante.”*(Costa; 2002, texto mimeo.)

Todavia, a missão civilizadora da educação mostrou-se, desde o início e atualmente, um empreendimento dos mais difíceis e complicados, devido a vários fatores, sobretudo porque o outro se revela diferente, com seus estranhos modos de agir, pensar e sentir, na singularidade de se ligar ao tempo e ao espaço, motivando desconforto e desconfiança para os educadores (civilizados). Em decorrência disto, do conflito instaurado, o processo civilizatório educacional se desenvolveu e se desenvolve sob o signo do embate, do jogo de forças e tentativas de dominação.

Por conseguinte, parece não ser arbitrário afirmar que o central da crise da escola contemporânea – que por sua vez provoca tantas perplexidades, mal-estar, sofrimento, inadequações nos jovens e crianças, como também nos professores e pais – é fundamentalmente a incorporação histórico-colonialista pelos professores e pela instituição de que devem ensinar um misto de catequese religiosa-humanista e engajamento crítico-progressista a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos, dados de antemão (conceitos que são efetivamente *preconceitos*), exteriores às relações concretas, que efetivamente vivem os sujeitos do espaço escolar. Agregado a essas concepções, está também o fato de conceber o aluno como um “outro”, “selvagem” a priori: carente, necessitado, inculto, criança, jovem, aluno (que na etimologia da palavra quer dizer sem luz), pronto para ser humanizado e preparado para a vida, para o trabalho, para a profissão, para a cultura, enfim, para a civilização. A respeito dessa arrogância, Paulo Freire já escrevia: “*Ninguém educa ninguém (...) os homens se educam em comunhão.*” (FREIRE; 1974: 79)

Partindo dessas constatações, é pertinente considerar que o paradigma do ensino está em crise, mais do que nunca, hoje, quando a sociedade toda torna-se pedagógica²⁷, pelo avanço tecnológico, principalmente pela difusão e velocidade das informações, graças ao grande desenvolvimento das NTIC, pela socialização dos saberes e fazeres (*General Intellect* ou intelectualidade geral), o que, no conjunto, acaba por borrar as fronteiras e limites de separação que eram próprios dos lugares especiais, bem como

²⁷ Aquilo que o discurso neoliberal conseguiu introduzir na agenda de debates como “aprender a aprender” associando às noções de habilidades, competências e – compartilhado com o pensamento crítico – “princípio educativo”, vem se dando na socialização direta, nas conversações, na cooperação social, no lançar mão da inteligência pública como recurso.

pelas mutações no mundo do trabalho, as hierarquias e práticas autoritárias e arbitrárias percebem-se questionadas.

Reforçando essa herança histórica, oriunda da Modernidade, talvez com muito mais propriedade, Jacques Rancière interpreta e publica “*O mestre ignorante*”, sobre as peripécias do professor Joseph Jacotot, revolucionário na França, de 1789, contemporâneo e agente da implementação da revolução liberal-burguesa.

Essa redentora revelação iluminista, e positivista pretendia conciliar a ordem e o progresso, através de uma instituição modelar, a instituição pedagógica (a escola), lugar do exercício da autoridade e da submissão para o povo e classes populares incultos e ignorantes.

Na criação da escola pública, na França e na Europa dos fins do século XVIII e início do século XIX, a instituição tornava-se a palavra de ordem central, condição para o ingresso do povo na sociedade nova e na ordem governamental moderna que prometia reduzir as desigualdades sociais, reduzindo a distância entre os ignorantes e os sábios. Nesse sentido, Jacques Rancière afirma que “*No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Joseph Jacotot fez ouvir esta declaração estarrecedora: ‘Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências’*”. (2002: 11)

Obviamente não se trata de uma questão de método, como formas particulares de aprendizagem, mas de uma questão ontológica. A igualdade das inteligências, sua potência para saber, capacidade de aprender, de pensar e fazer, é uma premissa e não uma promessa ou objetivo a ser alcançado. Ou seja: “*Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, de fato a posterga até o infinito.*” (Rancière; 2002: 10)

Dessa forma, está instaurado o conflito, desde seus primórdios, persistindo até nossos dias (crise): instruir, ensinar, explicar, mediar levam à submissão, dominação, embrutecimento e, por conseguinte, são atuais e históricas também a recusa, a evasão, a fuga dos jovens e crianças da escola estruturada para isso.

É pertinente postular que o modelo escolar de ensinar estabelece a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os instruídos e os ignorantes, entre as inteligências superiores e as inferiores e que, para superar essa desigualdade, necessária se faz a mediação do professor explicador, que, para formar os espíritos e transmitir

conhecimentos, necessita ordená-los numa progressão do simples ao complexo, do particular para o geral, da parte para o todo.

Todavia, discordar desses postulados significa provocar conflitos e nesse sentido o professor Jacotot, de que fala Rancière, no início do século XIX, provocava escândalos e ira nas elites governamentais e acadêmicas ao afirmar:

O professor explicador não é necessário para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal (...) Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola, de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE; 2002: 20).

Seguindo esse raciocínio, pode-se afirmar que, na raiz da pedagogia moderna e contemporânea, há uma relação filosófica muito mais fundamental entre dominação e amesquinamento do humano e outra de emancipação e valorização do humano, pois não se trata de dois métodos ou pedagogias, mas de dois usos de inteligência, duas concepções de ordem intelectual: uma de transmitir conhecimentos do mestre ao aluno (ensinar), e a outra a da liberdade e confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. O humano já é sempre competente para aprender, exatamente porque o humano não nasce equipado com instintos especializados, está condenado a aprender permanentemente.

Frente a essas reflexões, cabe perguntar: qual é, então, o papel do mestre? Certamente o papel do professor é importante, desde que este emancipe o aluno e não o submeta ou o torne dependente e refém de suas intermediações e explicações. Segundo Rancière (2002), no ato de aprender, estão em jogo duas faculdades: a inteligência e a vontade. O mestre emancipador estabelece uma relação de vontade a vontade com o educando, deixando livre a inteligência e assim dissociando as duas funções. O mestre e o aluno se submetem ao querer e ao desejo um do outro, mas não se submetem ao saber ou à ciência do outro. Melhor explicando:

No ato de ensinar e aprender há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência (...) Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedeça senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE; 2002: 26)

Temos então dois modos de ser professor, embasados em duas concepções do potencial humano. Um professor que liberta, emancipa, desafia a inteligência, para que o aluno se auto-valorize e se reconheça como capaz, e um outro professor que submete, subordina o aprender do aluno às suas explicações, fazendo-o dependente, desvalorizando-o e tornando-o incapaz.

A respeito dessas concepções, Rancière afirma que Jacotot radicalizou essa relação ao afirmar que se pode ensinar até o que se ignora, porque realmente trata-se de emancipar o aluno, forçando-o a usar a sua própria inteligência, potencializando o poder das capacidades humanas. Ele dizia: *“O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acreditar que ele pode e o obrigue a atualizar a sua capacidade: círculo da potência, homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método.”* (RANCIÈRE; 2002: 27)

As contribuições de Rancière ajudam a entender as crises pelas quais passam os sujeitos do processo educacional e parece pertinente concluir reafirmando que o grande fator da crise e dos impasses da escola contemporânea – que por sua vez também contribui com a crise civilizatória – originou-se na conformação da escola moderna dos séculos XVIII e XIX, perpetuando-se até nossos dias, e agregando ainda outros fatores ligados ao processo produtivo, cultural, ambiental, etc., agravando de tal modo as relações dos sujeitos envolvidos e tornando o espaço escolar um lugar de crise, sofrimento e, como consequência, também de fuga e êxodo.

2.3. Crise ecológica

Ao pensar a educação e sua relação com o que comumente se costuma chamar de formação para o trabalho, pensamos na relação do ser humano com a natureza, da qual ele extrai os recursos necessários à sua subsistência e manutenção da vida. Realizar formação humana e capacitação para as atividades da vida implica a obrigação ética de lançar um olhar crítico e comprometido sobre como, pela exploração dos recursos naturais e pelo modo de vida das sociedades humanas, estamos utilizando os recursos naturais – dádiva comum da humanidade e de todos os seres do Planeta – e o que podemos constatar de problemas e de crises já produzidas.

Apesar de os seres humanos terem se constituído enquanto seres de linguagem, de diálogo, de amor e cooperação – fundamentos que, de acordo com Maturana (1998), permitiram a sobrevivência e propagação da espécie – eles não têm tido os cuidados com seu *habitat*, com seus co-habitantes e parecem ter se tornado ameaçadores à vida do planeta, de modo geral. Faltam, sem dúvida, solidariedade e generosidade para com as outras espécies, as futuras gerações e a própria espécie que, já no presente, sofre as ameaças dos graves riscos à manutenção da vida.

É possível afirmar que vivemos uma preocupante crise ecológica²⁸ e que, se continuarmos vivendo e produzindo da forma que fazemos hoje, decretaremos a insustentabilidade ambiental e social.

Pesquisando e refletindo sobre esse assunto, Gadotti *in* Torres (2002) lembra que o perigo de extermínio da vida no planeta não é apenas por efeito de armas nucleares, mas pelo modo de conceber a vida e pelo descontrole industrial. Ele cita como exemplo, o fato de que um dos componentes utilizados no processo produtivo é o veneno radioativo Plutônio 239 que tem um tempo de degradação que perdura por 24 mil anos. Semelhante irresponsabilidade, insensibilidade e indiferença com o futuro da vida, para muito além das próximas gerações, leva Gadotti a afirmar que a humanidade passou “do

²⁸ Mudanças climáticas, perda da biodiversidade, aumento das emissões de gases e da temperatura da terra, desaparecimento de florestas, falta de água potável, etc.

modo de produção, para o modo de destruição” (2002:1) e que é preciso “*ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc.*” (in Torres; 2002:2).

Ainda em relação ao tema, pode-se encontrar excelentes contribuições ao debate, por parte de estudiosos, teólogos, jornalistas, filósofos, sociólogos, ecologistas, e técnicos dos mais variados segmentos, tais como Francisco Gutiérrez, Leonardo Boff, Félix Guattari e outros, na defesa da necessidade de implementar ações concretas, na formação, educação e movimentos de luta ecológica, pela cidadania planetária e por uma ecopedagogia, tendo como referência a “Carta da Terra na Perspectiva da Educação” cujos fundamentos foram debatidos no Primeiro Encontro Internacional do Movimento pela Ecopedagogia, criado em agosto de 1999, promovido pelo Instituto Paulo Freire. O referido Instituto embasou seus conteúdos na Carta da Terra, proclamada no Fórum Global 92, comparando-a, por sua importância, à Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Pela relevância que o autor atribui à Carta da Terra, vale examinar a seguinte citação:

O projeto da Carta da Terra inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia e outras ciências contemporâneas, as tradições religiosas e as filosóficas do mundo, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada, além das declarações e dos tratados intergovernamentais e não-governamentais relevantes. Deverá constituir-se em um momento vivo, apropriado pela sociedade planetária, e revisto periodicamente em amplas consultas globais.(GADOTTI in TORRES; 2002)

Gadotti lembra, ainda, da importância da ECO-92 ou RIO-92 em que foram tratados temas como: “*arsenal nuclear, desarmamento, guerra, desertificação, desmatamento, crianças, poluição, chuva ácida, crescimento populacional, povos indígenas, mulheres, fome, drogas, refugiados, concentração da produção e da tecnologia, tortura, desaparecidos, discriminação e racismo.*” (Gadotti in Torres; 2002: 29-30)

Observa-se que a preocupação com a questão ambiental foi tema de outras conferências, realizadas após a ECO-92. Entretanto, parece que os protocolos de

intenções de aplicação de medidas de prevenção, tratamento, preservação e recuperação da biodiversidade natural – firmados pelas nações de todo o mundo – não foram cumpridos pelos países centrais, principais responsáveis pelo processo de degradação ambiental: aquecimento do planeta, consumo da biosfera, guerras e empobrecimento dos países periféricos.

Tentando esclarecer, ainda mais, a gravidade da situação, em vista do modo de vida capitalista, produtivista e predatório no qual se assenta a vida no planeta, a Revista Caros Amigos, ano VI, número 66, de setembro de 2002, numa entrevista com Washington Novaes²⁹, nos fornece valiosas informações sobre o tema. Novaes relata as dificuldades de implementação e cumprimento de medidas eficazes, frente aos modelos de produção e de consumo incompatíveis com a sustentabilidade ambiental denunciando o descumprimento dos protocolos e nos atualiza com relevantes dados. Algumas informações são assustadoras, como o aumento da temperatura da Terra, que, em decorrência das ações humanas, já subiu 0,8 grau. Ele explica que isso não é pouco e que os efeitos podem ser devastadores³⁰.

Outra questão muito preocupante, denunciada por Novaes, é o nível de consumo do ser humano em relação aos recursos naturais, que já ultrapassa a capacidade de reposição da biosfera. Isso significa que é preciso urgentemente mudar os padrões de produção e de consumo no mundo. O jornalista nos fornece os números do esgotamento da biosfera, relacionando-os com a capacidade da natureza repor os recursos naturais. Examinando-os, percebe-se que o consumo é cada vez maior e em tempo cada vez menor.

(...) já estamos consumindo mais do que a capacidade de reposição da biosfera. Há relatórios que falam em 20 por cento, outros falam em 40 por cento, considerando energia, alimentos, recursos naturais, e não se consegue encontrar um caminho para mudar esse quadro. (...) A

²⁹ Washington Novaes é jornalista. Na imprensa nacional é dos mais bem informados sobre questões ambientais. A entrevista foi concedida em agosto, à véspera de seu embarque para a Rio + 10, em Joanesburgo, conferência sobre meio ambiente, chamada por ONGS, ambientalistas, feministas, sindicatos e movimentos sociais de diversos países, para avaliar e tentar implementar ações decorrentes dos compromissos da Agenda 21: Rio 92.

³⁰ Significa estiagens inundações terríveis, uma elevação do nível dos oceanos em até um metro e inundação de todas as áreas costeiras, onde vive hoje 40 por cento da população mundial. Mais de trinta países-ilhas podem desaparecer do mapa. A progressão dos chamados desastres naturais ou desastres climáticos já é dramática. (Novaes *in* Caros Amigos; 2002:36)

humanidade levou milhões de anos para chegar ao primeiro bilhão em 1830. Para o segundo bilhão foi menos de um século, foi 1927. Para o terceiro bilhão foram 33 anos, 1960. Para o quarto bilhão foram 14 anos, 1974. No quinto foram 13 anos, 1987, e no sexto 12 anos, 1999. (NOVAES in Revista Caros Amigos; 2002: 36)

Apesar dos números, que revelam o sacrifício dos recursos naturais, a humanidade não resolveu os grandes problemas sociais, tais como a fome, a moradia, as doenças endêmicas, etc., e continuamos ouvindo os economistas, os políticos e os governos a pregarem o aumento da produção e das vendas de produtos, propagandeando o consumismo, como necessidade para o crescimento econômico e este para a resolução do desemprego, da pobreza e de outros problemas. A forma de viver – de produzir e distribuir os frutos da produção – continua sendo a forma capitalista, baseada na concentração, nos lucros e no desperdício.

Aprofundando o tema, Novaes ressalta a crise ecológica social, revelando números que indicam a degradação das condições para que a própria espécie humana viva com dignidade em seu *habitat*. Mesmo sacrificando os recursos naturais, como a água, as matas e a extinção de espécies, toda a riqueza produzida não foi democratizada (riqueza que tornou-se imensa, com o desenvolvimento das mais avançadas tecnologias e às custas do trabalho humano), pois sabe-se que a vida, para a maioria da população, é uma catástrofe³¹.

Certamente ficaram sem ser lembrados muitos fatores da crise ecológica, como as catástrofes nucleares, as chuvas ácidas, a produção de lixo, entre outros. No entanto, algumas reflexões são pertinentes de serem feitas e tornam-se necessárias:

- 1- a ruptura de certos equilíbrios ecológicos globais, que fazem parte da biosfera, atinge a todos e a toda forma de vida. Ninguém está a salvo. Medidas não podem ser proteladas e nem secundarizadas;

³¹ Há, 1,2 bilhão de pessoas vivendo com menos de 1 dólar por dia, mais de 800 milhões de pessoas passando fome, 24.000 pessoas morrendo de fome e desnutrição por dia, 300 milhões de crianças no meio dessas 800 milhões de famintos e desnutridos. Se estender até 2 dólares por dia, você tem quase a metade da humanidade. Enquanto isso, existe um processo de concentração da renda que é uma coisa indescritível, relatórios de desenvolvimento humano da ONU mostram que, hoje, as três pessoas mais ricas do mundo juntas detêm ativos iguais ao PIB dos 48 países mais pobres juntos, onde vivem 600 milhões de pessoas. Se pegar as 250 pessoas que têm mais de 1 bilhão de dólares em ativo, juntas elas

- 2- é necessário repensar as lutas sociais, sindicais e todas as outras formas de resistência, visando reorientar a sociedade contemporânea para reorganizar completamente o modo de produzir, de viver e de se relacionar com a natureza. Alain Bihr alerta:

Seja como for, a crise ecológica leva a recolocar em questão o funcionamento das sociedades contemporâneas em sua totalidade: suas maneiras de gerir esse patrimônio comum da humanidade que é a natureza, seus modos de produção e de consumo, os produtos que resultam de sua atividade econômica, seus próprios meios de produção, seus sistemas de necessidades, seu modo de vida, suas ciências, suas técnicas. (BIHR; 1999:125)

- 3- percebe-se, também, que a tão propalada democracia representativa não tem contribuído com absolutamente nada, no que se refere ao direito dos povos de decidir sobre tudo que lhes atinge. Bihr (1999) avalia em “*grau zero*” o poder de decisão das populações frente a certas tecnologias, por exemplo, a nuclear. Decisões de efeitos catastróficos têm sido tomadas por tecnocratas, indiferentes aos efeitos que irão causar a milhares de seres e por muitas gerações. Bihr exemplifica: “*Pudemos perceber isso especialmente por ocasião das catástrofes ecológicas dos últimos anos (marés negras, Seveso, Bophal, Chernobyl): as populações foram reduzidas à mais extrema impotência*” (1999:125).
- 4- Contudo, não basta boa vontade, diante da complexidade³² dos problemas. Faz-se necessário enfrentar as causas dos fenômenos e, dessa forma, considerar que a crise

possuem o equivalente à renda de 45 por cento da humanidade, que são 2,7 bilhões de pessoas. (NOVAES in Caros Amigos, 2002: 37)

³² Considerando que a expressão “complexidade” tem sido muito utilizada por diversos autores, por expressar característica dos tempos atuais, tomo, neste trabalho, formulações de Edgar Morin a respeito: “à primeira vista, a complexidade é um tecido (Complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo (...) a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos ações e interações, retro ações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os espaços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de seleccionar os elementos de ordem de certeza, de retirar a ambigüidade, de classificar, de distinguir, de hierarquizar (...) mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efetivamente, como o indiquei, elas tornaram-nos cegos”. (MORIN; 2003:20)

ecológica é engendrada principalmente pelo modo de produção capitalista que submete a natureza, as forças de trabalho e os meios de trabalho, aos objetivos do Capital. *“No quadro do capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas, torna-se desenvolvimento das forças destrutivas da natureza e dos homens.”* (BIHR;1999:129)

Coerente com esse entendimento, Alain Bihr analisa a questão ambiental na relação com o modo de produção capitalista e é pertinente que tenhamos em conta alguns aspectos dessa relação no processo de formação que pretenda ser responsável, solidário e humanizador. Postula o referido autor que o produtivismo capitalista é perverso e destruidor dos elementos naturais, ao submetê-los a processos de *“pilhagem”* e *“dilapidação”*, ao instigar ao consumo exacerbado e ilimitado, ao criar e impor constantemente novas necessidades e produção de milhares de quinquilharias inúteis sob o ponto de vista da manutenção e dignidade da vida, com qualidade social, tornando objetos – bens de uso novos e caros – rapidamente obsoletos.

Prosseguindo nas análises do tema em relação às atividades humanas, vale lembrar que o ato social do trabalho, ao ser alienado e tornado mercadoria fetichizada, ao invés de desempenhar a construção de mais vida e mais comunidade, torna-se ato de pilhagem e força destrutiva da natureza e das pessoas.

(...) essa pilhagem é também agravada pelo desperdício sistemático de matérias-primas, de energia e de trabalho social que implica a obsolescência, hoje programada, da maior parte dos produtos. Obsolescência que só exprime a necessidade, para o capital, de submeter a vida física dos valores de uso, que servem de suporte a seu movimento de “valor em processo”, ao ritmo deste último, de destruí-los periodicamente para lhe permitir reproduzir-se indefinidamente. Estamos aqui no grau da absurda redução do valor de uso à “lógica” da acumulação do valor que a economia capitalista propaga. (BIHR; 1999:129).

Por outro lado, apesar da relevância e gravidade das questões apontadas, Alain Bihr denuncia e avalia a conivência do Movimento Operário com o capitalismo no processo de desperdício de matérias-primas, de energia e de trabalho social. O

sindicalismo de direita ou social-democrata, que ao protagonizar o pacto fordista-taylorista, consentiu e apoiou a visão produtivista e predatória do modo de produção capitalista, renunciou a “*qualquer contestação da direção capitalista da produção*” (Bihr;1999:136) e permitiu à classe dominante orientar o crescimento das forças produtivas da sociedade, desde que esse processo financiasse o crescimento dos lucros e dos salários.

Da mesma forma, Bihr faz uma crítica às esquerdas dirigentes das lutas sociais e sindicais, pela negligência com as causas ambientais, talvez acreditando que a ciência resolveria todos os problemas, presentes e futuros da humanidade. O autor chama esse processo de “*fetichismo da ciência*”. Esta não só não tem resolvido os impasses ambientais e sociais, como tem sido usada pelo capitalismo a serviço dos lucros e, por isso, contribuindo para agudizar os referidos problemas. O custo natural e social do capitalismo é incomensurável e todos fomos e somos coniventes. Lutas ecológicas vêm ocorrendo, mas elas não têm, em geral, questionado o sistema capitalista. Sobre isso Bihr é enfático: “*Toda luta ecológica conseqüente deve então situar-se em uma perspectiva decididamente anticapitalista: deve se propor como objetivo final a abolição pura e simples das relações capitalistas de produção e de classes. Infelizmente, em seu conjunto, os movimentos ecológicos estão longe de chegar a uma conclusão como essa.*” (1999:129)

Procedendo uma análise sobre esse conjunto de constatações acerca do modo de produção e de vida contemporâneos, constata-se que ao pensar o trabalho – enquanto fazer humano, necessário para a manutenção e reprodução da vida e que necessita interferir na natureza – e pensar a formação humana e capacitação para esse fazer, precisa haver uma orientação ética e de cuidados com todas as dimensões que fazem parte de nosso *habitat* no planeta.

Face ao exposto é urgente pensar o fazer humano e o engajamento na defesa da ecologia, no sentido de “*liberar as forças produtivas das barreiras que colocam as relações capitalistas de produção, na via de seu crescimento quantitativo indefinido e cego*”(Bihr;1999:137), arrancando-as da lógica produtivista em direção ao desenvolvimento de forças produtivas qualitativamente diferentes, estabelecendo outras prioridades na satisfação das necessidades, utilizando outros materiais não poluentes, e

motivados por critérios sociais, distributivos e por outro modo de viver, saudável, solidário e cooperativo.

Além disso, é fundamental implementar propostas de lutas sindicais e sociais, bem como mecanismos de participação direta das populações, para decidir e fiscalizar a respeito das decisões sobre investimentos que produzam impacto ambiental, de qualquer natureza, desenvolvendo economias alternativas, com redes “*de unidades de produção funcionando à margem da economia mercantil e capitalista, de acordo com critérios ao mesmo tempo ecológico, auto-administrativos e de utilidade social*” (Bihl, 1999:139)

Em vista disso, é, novamente, Washington Novaes (2002) quem nos lembra que sempre houve e há, ainda, civilizações humanas que não vivem de forma consumista e predatória e cita como exemplo algumas comunidades indígenas, referindo que podemos aprender com elas a viver de outra maneira. Com as palavras dele: “*Estamos numa crise de padrão civilizatório, o mundo não pode continuar vivendo da forma como vive, ou então, se continuar assim, não é preciso ser muito inteligente para prever que vamos passar tempos muito dramáticos*” (Novaes in Caros Amigos; 2002: 38)

Concordando com Novaes, vale reforçar que vivemos o padrão civilizatório embasado nos princípios liberais-burgueses que herdamos da Modernidade. É dela a concepção do sujeito autônomo em relação à comunidade, proprietário e apropriador, sem inter-dependência com outras singularidades e com os outros seres cujo sucesso é entendido como fruto de sua vocação, de seu esforço pessoal, apenas, sem nada dever a ninguém, livre para expandir sua ambição, sua acumulação, cujas ações estão remetidas apenas à sua consciência.

Essa concepção individualista, baseada nos princípios da possibilidade de alienação da terra e do trabalho, da acumulação, do mercado e da propriedade ilimitada, é a base de sustentação da ideologia capitalista, tão predatória e necrófila. Por isso é pertinente a afirmação de Koselleck (1999) de que a Modernidade trouxe um “*estado de crise permanente*” (p.9)

Por conseguinte, Negri & Guattari (1984) alertam que entre as lutas que necessitamos empreender, na defesa da vida, está a luta antinuclear e pela paz acrescentando que: “*É uma certeza que o capitalismo traz a guerra assim como as nuvens a tempestade*” (p.75)

Procedendo análises sobre o conjunto das ações humanas na sociedade contemporânea, Guattari fala de uma corrida entre a consciência coletiva humana instigada pelo instinto de sobrevivência e os fatores destrutivos que podem levar a uma catástrofe. Isso, diz ele, é ao mesmo tempo “*aterrorizante e apaixonante*” (2000: 172). O referido autor enfatiza a desterritorialização do modo de vida do ser humano contemporâneo que perdeu suas referências em um ponto preciso da terra: sua terra natal. Aglomera-se nas cidades, em que tudo circula – *slogans* publicitários, moda, tecnologias, violência, miséria – e torna-se padronizado. Toda a vida no planeta é influenciada pelos referenciais urbanos, na diversidade de comportamentos sociais e culturais. São eles que produzem a subjetividade contemporânea e nela certamente estarão (já estão, em parte) as preocupações ambientais:

Não seria exagero enfatizar que a tomada de consciência ecológica futura não deverá se contentar com a preocupação com fatores ambientais, mas deverá também ter como objeto devastações ecológicas no campo social e no domínio mental. Sem transformação das mentalidades e dos hábitos coletivos haverá apenas medidas ilusórias relativas ao meio material. (GUATTARI; 2000: 173)

Frente a essa realidade, não deve haver dúvidas que, ao pensar a formação para o trabalho, precisamos pensar a produção e ao pensá-la, urge concebê-la e experimentá-la, fazendo-a acontecer em cada ato presente, de forma cooperada. Urge, portanto, produzir comunicação, comunidade, solidariedade, ações de cuidados com todas as formas de vida e liberdade. Refletir sobre os modos de habitar, de organizar a vida coletiva, de ocupar os espaços e o tempo de viver, incluir e priorizar essas concepções nas práticas pedagógicas dos processos de formação humana e capacitação. Gadotti, refletindo sobre a ecopedagogia escreve:

(...) a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico

(Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.(GADOTTI in TORRES; 2002: 26)

Concluindo essas reflexões, ressalta-se que a ética e a coerência nos orientam a estarmos vigilantes e atentos na formação e nas ações cotidianas de cuidados com o meio ambiente, com o lixo, a poluição, o consumo, o respeito a toda forma de vida e com nossos semelhantes, mas isso tudo relacionado com a constante preocupação em construir formas de viver, de produzir, consumir e compartilhar, num outro projeto de civilização: não capitalista, não fetichizado, não alienável, não mercantilizado. Essas transformações não podem continuar sendo pensadas a partir das estruturas do Estado, a partir da idéia de representação e de eleição, de tomada de poder (poder-sobre), mas de poder constituinte, a partir de ações diretas das lutas sociais das comunidades, dos novos movimentos sociais – fundamentais nesse processo – embora pareça que eles também foram afetados pela atual crise da Modernidade.

2.4. Crise dos movimentos sociais

Nossa geração testemunhou e/ou participou de um grande número de movimentos sociais – feministas, ecológicos, antinucleares, de luta pela terra, pela moradia e outros – que brotaram principalmente nas décadas de 60 e 70. Ressalta-se que em muitos países esses movimentos manifestavam-se livremente, já em outros, a exemplo do Brasil, as manifestações eram abafadas ou reprimidas pelas ditaduras civis-militares, durante décadas, o que não impediu que tivessem constituído e desenvolvido práticas alternativas, de educação popular e de luta contra as ditaduras e por dignidade de vida.

Em alguns episódios, esses movimentos se articularam com o sindical. No Brasil se constituiu a Central dos Movimentos Populares, a Central Única dos Trabalhadores, o Movimento dos Sem Terra e outras centrais, que muitas vezes atuaram em conjunto,

mas que, de modo geral, mantiveram práticas corporativistas, fragmentárias, de disputas políticas entre os movimentos ou dentro de cada uma dessas organizações.

No entanto, uma das características dos movimentos sociais, de acordo com Bihr (1999), foi, de modo geral, a indiferença ou às vezes até a hostilidade para com as organizações sindicais de luta operária contra o capital, principalmente em relação ao movimento operário, sob hegemonia social-democrata.

Nota-se que apesar da importância desses movimentos nas diversas lutas pela democracia, por melhorias na qualidade de vida e oposição às mais variadas formas de discriminações, lutas ambientais, feministas, e tantas outras, os movimentos sociais perderam força, entraram em crise e acabaram subsumidos pelo capitalismo.

Pode-se encontrar, em algumas formulações de Bihr, explicações sobre os diversos mecanismos usados pelo capital, com a conivência ou colaboração do Estado, capazes de criar as contradições sociais que fragilizaram os movimentos e facilitaram as condições necessárias à construção das subjetividades que constituem o pensamento hegemônico para a sustentação do modo de ser e de viver na lógica do capital e do mercado.

Nesse processo, o capital mobilizou e instrumentalizou todos seus “aparelhos” – educação, repressão, meios de comunicação, legislação, concentração urbana, desenraizamento das populações de suas comunidades – e, aproveitando-se também da desarticulação e disputas entre os movimentos sociais e sindicais, desmobilizou as lutas populares e socializou o pensamento e as práticas capitalistas neoliberais.

Através do conjunto dessas formas e aparelhos, cuja síntese e coerência o Estado garante, o processo de reprodução do capital procura apropriar-se da práxis social, produzindo uma sociabilidade, um modo de vida em sociedade a ele apropriado, por ser precisamente de acordo com as exigências de sua reprodução. Mas semelhante apropriação é um processo fundamentalmente contraditório, que tropeça em limites essenciais e que dá origem a crises e conflitos.(BIHR;1999:145)

Pode-se afirmar, portanto, que a socialização capitalista da sociedade gerou um processo de fragmentação, homogeneização, desintegração, segregação e atomização e

nas palavras de Bihr: “*dissolução das relações comunitárias, relaxamento do vínculo social, privatização da vida social*”(1999:146/147). Por outro lado, também deu condições jurídico-políticas para a sociedade civil exercer a democracia política e transformar em contratos, de diversas formas, as relações sociais, regulando os conflitos e normatizando o modo de vida.

Enfim, essa mesma apropriação fez eclodir e não parou de reforçar o individualismo, colocando explicitamente cada indivíduo como sujeito econômico (portador de interesses particulares), jurídico (portador de direitos gerais), ético (enquanto pessoa digna de respeito), político (enquanto cidadão), psicológico (enquanto sujeito que tem desejos). Determinações que são diretamente contraditórias com o estado de privação generalizada à qual a autonomização das forças sociais tende a reduzir cada indivíduo. (BIHR;1999:148)

Ao fortalecer o individualismo e a atomização dos movimentos e das pessoas e ao fetichizar o Estado e gerar sobre ele expectativas, como gestor social – aumentando a dependência da sociedade sobre o Estado, sobrecarregando-o e desacreditando-o – a auto-instituição capitalista da sociedade desagregou e despotencializou a construção dos vínculos sociais e comunitários, necessários para as sociedades reproduzirem-se com um mínimo de harmonia. È a “*própria existência do vínculo social que está em jogo.*” (Bihr; 1999:150)

Além das relevantes reflexões já mencionadas, compreende-se que, a falta desse consenso mínimo, sem o qual nenhuma sociedade pode conviver, resulta, freqüentemente, em comportamentos inquietantes de alguns grupos sociais, principalmente da juventude, tais como: recusa às normas de convivência social, dificuldade de integração na sociedade, crise de motivação, utilização da discriminação, violência e exclusão, fuga em mecanismos como a droga, o suicídio e a loucura, bem como a depressão.

No entanto, apesar dos limites e erros históricos dos movimentos sociais, tais como o fechamento e estreiteza das lutas localizadas e periféricas em relação às lutas contra as relações de produção capitalista, pode-se identificar outros traços comuns

apresentados ao longo da trajetória dos movimentos sociais, tais como a desconfiança em relação aos partidos políticos e os seus atores, responsabilizando os poderes públicos pelas precariedades das condições de existência, geradas pela apropriação capitalista.

Em que pese essas observações, é pertinente acreditar que esses movimentos tiveram o mérito de inaugurar práticas alternativas para melhoria das condições de vida e “revelaram, de maneira mais ou menos clara, que as condições da reprodução do *Capital* ultrapassam hoje amplamente seu simples movimento econômico (seu ciclo de “valor em processo”) para se estender à totalidade das condições sociais de existência” (Bihar, 1999:153).

Compreendendo isso, entende-se também que é necessário ampliar a luta contra o modo de viver na lógica do capitalismo e construir referenciais não capitalistas de práticas sociais, para constituição de sentidos à existência individual e coletiva, dotados de projetos para transformação da sociedade.

Por outro lado, se as tradicionais organizações de luta, parecem estar em crise, tais como os sindicatos, partidos e movimentos sociais, que foram protagonistas das grandes mobilizações nas décadas de 60-70, as perguntas que perturbam é: há resistência e lutas contra o capitalismo em nossos dias? Onde estão e como se manifestam?

Encontramos em algumas reflexões do Coletivo Situaciones³³ (2002), relatos que nos demonstram a construção de novas formas de gestão da vida por parte de uma ampla gama da população, para além dos movimentos de resistência que conhecemos como os indígenas zapatistas, no México, MST (Movimento dos Sem Terra) e piqueteros argentinos. Estão acontecendo movimentos e lutas solidárias que se gestam construindo vínculos comunitários e fraternos na organização e cooperação, inaugurando novos modos de vida e de resistência, alguns alcançando grande repercussão em nossas sociedades. As palavras de Raúl Zibechi são ilustrativas:

Las formas de resistencia y de construir mundos nuevos que se arraigaron en zonas rurales, están comenzando a

³³ Grupo de ativistas e pesquisadores da área de ciências políticas e sociais da Universidade de Buenos Aires, com uma longa experiência quanto ao método Paulo Freire, atuando junto aos movimentos sociais da Argentina.

instalarse con fuerza inusitada em algunas grandes ciudades. Es la primera vez que en la metrópolis, corazón del capital y de la dominación, los de abajo son capaces de abrir espacios autónomos desde los que resisten al sistema, lo desafían y en los que construyen mundos nuevos. (ZIBECHI; 2004: texto mimeo)

Dessa forma, pode-se encontrar lutas por moradia, a exemplo dos assentamentos irregulares, em diversas partes da América Latina, como na cidade de Montevideo, conforme relatado por Zibechi (2004), com um em cada cinco habitantes vivendo em assentamentos irregulares (de uma população de 1.500.000) fruto de esforço coletivo de auto-organização.

Outros relatos parecem significativos, tais como as alternativas desenvolvidas pelas populações diante do desemprego e precarização do trabalho, crescentemente informal e sem garantias de seguridade social, através das quais várias centenas de hortas comunitárias foram realizadas em plena zona urbana, em diversos países da América Latina, fruto da auto-organização das populações, para enfrentar a crise de alimentação.

Estes exemplos dos povos latino-americanos são mencionados por Raúl Zibechi, também para chamar atenção ao processo de criação de vínculos comunitários, cooperativos, de confiança e afetos, que são referenciais para um novo mundo. Ele relata:

En efecto, los piqueteros argentinos están siendo capaces de producir una parte de sus alimentos em huertas colectivas en sus barrios, tienen puestos de salud y comienzan a abrir escuelas, a la vez que establecen vínculos de intercambio con otros grupos por fuera del mercado (MTD Solano y Colectivo Situaciones, 2000 y Zibechi, 2003). Em paralelo, fábricas recuperadas y asambleas vecinales trenzan relaciones con desocupados creando espacios comunes, sobre todo en la distribución y comercialización de la producción. (ZIBECHI; 2004: texto mimeo.)

Compreende-se as iniciativas populares na luta por inclusão e dignidade de vida, como sendo ações daquilo que hoje poderia ser entendido como os novos movimentos sociais, diante das massas de desempregados e excluídos, que perderam a confiança no Estado, pois compreenderam que para as suas necessidades, o Estado está em crise, extorquido pelas exigências do receituário neoliberal do FMI. Diversos relatos revelam as iniciativas coletivas e organizadas de multidões, diante de todas as mazelas provocadas pelo sistema capitalista.

O relato de diversos autores sobre os fazeres alternativos de muitas populações empobrecidas nos faz acreditar que muitas dessas ações deixam de ser experiências isoladas dos setores populares. Sem a ajuda do Estado e apesar dele, vão tomando iniciativas que são novas: passam a sobreviver de serviços coletivos, tais como os restaurantes populares, produção de alimentos, roupas, sapatos, moradias, etc., tomando para si uma série de aspectos que antes eram oferecidos pelo Estado tais como saúde e educação, principalmente. As populações organizadas estão produzindo e reproduzindo suas vidas e muitas vezes com critérios autogestionários e solidários, “preocupados *no sólo por lo que hacen sino sobre todo por cómo lo hacen. Ou sea, están empeñados en crear comunidad, o como quiera llamarse a los lazos horizontales, sin jerarquías.*” (ZIBECHI; 2004)

Tentando esclarecer, Zibechi aponta algumas tendências dos novos movimentos e organizações sociais, que os diferenciam dos antigos movimentos: a autonomia em relação ao Estado e aos partidos políticos, a apropriação do espaço público, a autoafirmação, a horizontalidade nas relações, a vontade de consenso em lugar de disputas internas e principalmente a prática imanente de construção do mundo novo como algo imediatamente realizável, rompendo com a idéia de que as transformações só ocorrerão após um longo período de acumulação de forças para um dia, talvez, acontecer o grande ato revolucionário que mudará definitivamente o estado de coisas atual.

Constata-se que o mencionado autor contraria a teoria de que há uma coesão de todas as classes em torno da ideologia dominante, já que as classes dominadas têm demonstrado capacidade de criar seus próprios espaços sociais, fora do controle dos opressores, criando sua própria cultura.

Mesmo relativizando as mencionadas postulações, encontram-se, em outros autores, formulações semelhantes que reafirmam ações de resistência contra o velho poder, de insurreição e de vontade de constituição de novas formas de vida. Em vista disso, John Holloway traz novos elementos à reflexão:

En esse mundo, las personas son volcanes sofocados, inquietas, proyectan más allá de ellas mismas, se desbordan. En la superficie tienen una identidad, pero bajo el aspecto de la identidad está la fuerza de la no identidad. Éste es el mundo del arte y la literatura, del psicoanálisis, de la poesía y no de la prosa, del subjuntivo. Éste es el mundo del pensamiento dialéctico, en el cual según Adorno la presencia de “lo no idéntico bajo el aspecto de la identidad” (1986, p. 13) es central, el mundo de la esperanza donde el todavía no anhelado está ya presente como fuerza motriz. (HOLLOWAY; 2004: texto mimeo.)

Foi dito que os movimentos sociais perderam força e estão em crise. Poderíamos afirmar que, assim como o processo de produção está sofrendo alterações, os movimentos sociais também, e certamente os velhos paradigmas das lutas dos anos 60 a 80, estão em declínio. No entanto, emergem novas formas de lutas, de resistências e contestações que precisamos apreendê-las e saber olhá-las. É necessário entender que tipo de movimento social está em crise e entender também com que novas subjetividades temos que pensar nossas ações, nos sindicatos, na educação ou nos movimentos sociais, de qualquer natureza.

Constata-se a ocorrência de transformações no processo produtivo, nas formas de vida, nos mecanismos de comunicação, nas inovações tecnológicas, nos êxodos e desenraizamentos das populações, que produzem, é certo, rupturas com antigas identidades, referenciais e costumes que promovem alterações culturais. Essas modificações precisam ser estudadas, pela profunda relação que mantêm com a produção de subjetividade e pela relevância que a produção de subjetividade adquiriu no atual mundo pós-industrial, em que a comunicação e a semiótica ocupam espaços privilegiados nas realizações humanas ou no que denominamos de mundo do trabalho.

2.5 Crise cultural

O capitalismo promoveu um verdadeiro processo cultural ao desestruturar a unidade pré-capitalista. Aquela unidade baseava-se em referenciais transcendentais e míticos. As relações mercantis arruinaram as crenças nas forças sobrenaturais da natureza, o poder daqueles que manipulavam o sagrado, o patriarcado, a sacralização do passado, as tradições e dogmas que eram repetidos e repassados de geração em geração e todas as referências míticas que constituíam a unidade do grupo social daquele período da história da humanidade.

Ao dessacralizar e laicizar a sociedade, o capitalismo também gerou desencantamento em relação ao mundo e substituiu o mítico pelos fetiches. Sobre esse processo, volta-se a encontrar em Bahr explicações pertinentes: *“A fórmula geral desses fetiches é a que Marx tornou disponível a partir de sua crítica do fetichismo da mercadoria, da moeda e do capital: fetichismo = reificação das relações sociais + personificação das coisas sociais. Todo fetichismo resulta, então, de um duplo processo, um objetivo, outro subjetivo, inextricavelmente misturados (1999:167).*

Se por um lado, o capital construiu um processo cultural que reificou as relações sociais, enrijecendo-as, transformando-as em coisas mercantilizadas de diversas formas, por outro, esse mesmo processo assemelhou as coisas às pessoas, reificando-as, dotando-as de desejos e vontades.

A cultura capitalista de fetichizar, tornando coisas as relações pessoais e personalizando as coisas, construiu muitos tipos de fetiches: mercado auto-regulável, mercadoria, igualdade jurídica, propriedade privada, democracia representativa, soberania das nações, racionalidade científica, cientificismo capaz de resolver todos os problemas da humanidade, entre outros.

No entanto, todos esses fetiches que sustentam a prática capitalista, apresentam sintomas de crise porque parece haver um grande descrédito e crítica em relação a eles. As formulações de BIHR a respeito são elucidativas:

Essa crise crônica é explicada, em primeiro lugar, pela pluralidade dos fetiches e mais ainda pelas rivalidades (as contradições potenciais) que os colocam em oposição. Estas últimas não só privaram a ordem significativa capitalista da unidade e da coerência do universo mítico próprio aos modos de produção pré-capitalistas, mas têm tido tendência a desacreditar os diferentes fetiches uns pelos outros. (BIHR; 1999:169/70)

No decorrer das leituras e tentando esclarecer ainda mais o tema, pela importância que ele adquiriu na contemporaneidade, Berardi (2003), destaca as manifestações da crise cultural da humanidade que vão produzir efeitos desestruturantes na sociedade de consumo. O humano tornou-se ele próprio o objeto de consumo. A existência foi mercantilizada e mais ainda, privatizada.

A partir da riqueza de elementos trazidos à reflexão sobre o tema, um dos mais fundamentais versa sobre o individualismo exacerbado. Este, instigado ao consumo ilimitado, na lógica privativista, produz uma crise crônica de sentido, em que cada um procura dar sentido individual à sua existência, cada um fechando-se em si mesmo. Desenvolve-se a cultura narcisista, identificável na indústria do culto ao corpo – tudo para se auto-admirar e exibir-se para o grupo social da esfera de suas relações, em função de seu narcisismo.

Por outro lado, fragilizam-se os investimentos humanos em relação a objetivos coletivos mais amplos, com finalidades transformadoras e com sentido social. A ausência disso só gera vazio, angústia e indiferença a um mundo que, de repente, parece não ter mais relação direta com nosso ser, porque não participamos, deliberadamente, de sua produção.

Dessa forma, complementando as análises sobre todo o processo de produção de subjetividades no mundo atual, Berardi nos fornece argumentos sobre o modo de viver da humanidade e chama o modo de vida atual de “*fábrica de infelicidade*”. O referido autor, antes de fundamentar um rosário de problemas produzidos pelo modo de vida capitalista, destaca o fenômeno cultural que produz signos – do conjunto de comunicação e informação digitalizada, virtual – e que está criando “*las condiciones*

para la formación de una consciencia social del cognitariado” (Berardi; 2003:14). Afirma ser isso um fenômeno importante capaz de gerar alternativas para os próximos tempos.

Assim, no processo do capitalismo cognitivo que Berardi denomina de semiocapital o sistema nervoso digital incorpora-se ao sistema nervoso orgânico, ao circuito da comunicação humana. O mundo conectado e a subsunção da mente ao processo de valorização capitalista produzem uma enorme transformação e um estado de psicopatologia quase generalizada, manifestada no *stress* competitivo, na aceleração dos estímulos e no *stress* de atenção.

La cultura neoliberal há inyectado en el cerebro social un estímulo constante hacia la competencia y el sistema técnico de la red digital há hecho posible una intensificación de los estímulos informativos enviados por el cerebro social a los cerebros individuales. Esta aceleración de los estímulos es un factor patógeno que alcanza al conjunto de la sociedad. La combinación de competencia econômica e intensificación digital de los estímulos informativos lleva a um estado de electrocución permanente que se traduce en una patología difusa, que se manifiesta, por ejemplo, en el síndrome de pánico y en los transtornos de la atención. (BERARDI;2003: 18)

Constata-se que algumas características do capitalismo neoliberal, como a escassez de contato físico, a digitalização da vida, a constante excitação da mente, a saturação patológica e o entusiasmo competitivo e produtivista, provocam *stress*, depressão, desespero, pânico, frustração e sentimento de derrota e outras manifestações de patologia social. Cresce o consumo de drogas – lícitas e ilícitas – como mecanismo de aceleração dos estímulos e como anti-depressivos.

Por outra parte, estamos cada vez menos dispuestos a prestar nuestra atención gratuitamente. No tenemos ya tiempo para el amor, la ternura, la naturaleza, el placer y la compasión. Nuestra atención está cada vez más asediada y por tanto la dedicamos solamente a la carrera, a la competencia, a la decisión econômica. Y, en todo

caso, nuestro tiempo no puede seguir la loca velocidad de la máquina digital hipercompleja. (BERARDI; 2003:23).

A sociedade planetária, intensamente conectada, compartilha acontecimentos através de informações que circulam quase em tempo real. Tempo que é acelerado constantemente e que parece não permitir mais relações motivadas pelo puro prazer de conviver. Dessa forma, aumenta a solidão das pessoas, fazendo com que todos sejam competidores entre si. Vencer torna-se o imperativo de todas as ações humanas. A própria sexualidade não tem mais relação com o conhecer-se, com a gratuidade, mas adquire características de consumo, de exibição, de status, muitas vezes atividade regulada pela indústria.

Percebe-se que a vida digitalizada produz crescente automatismo nas emoções desde a infância que, de acordo com Berardi, está sofrendo um processo de reprogramação neurológica, psíquica e emocional

A gravidade das reflexões de Berardi acentuam-se na medida em que ele postula que a infinita vastidão e velocidade da infoesfera superam a capacidade de elaboração do organismo humano, produzem *stress* perceptivo e psíquico, transforma-se em pânico, o que vai além de um processo individual. Transforma-se em processo coletivo, com manifestações irracionais de agressividade, intolerância e impaciência.

Acreditando nessa realidade, não é difícil perceber as repercussões de todos esses fatores culturais na vida cotidiana e notadamente nos comportamentos juvenis no âmbito da escola. O sistema capitalista, que se firmou prometendo prazer, liberdade e felicidade, provou, amplamente, ser necrófilo em relação à natureza e torna-se, cada vez mais, uma “*fábrica de infelicidade*” para o ser humano.

CAPÍTULO III – Trabalho e fazer humano

3.1. A Constituição do trabalho

Tomando-se como marco a Revolução Francesa, pelo processo de rupturas que ela significou e pelo que legou aos séculos posteriores aos seus acontecimentos até nossos dias, marcando profundamente o que passou a ser chamado de Modernidade, pode-se postular que é dela que extraímos os paradigmas sobre os quais nos referenciamos para organizar e manter a sociedade capitalista e o atual neoliberalismo. São esses paradigmas que sustentam as formas de relações que temos com a natureza, com a maneira de produzir e com o trabalho.

Seguindo as interpretações de Antonio Negri, é possível destacar elementos significativos daquele grande episódio que ocorreu na França de 1789 até aproximadamente 1792 e que, de acordo com o autor, foi “*tempo do processo revolucionário, um tecido de necessidades e utopias interesses e discursos, vontade de potência e dinâmica política*” (Negri; 2002:278/279).

As reflexões de Negri a respeito permitem-nos entender parte do processo revolucionário do qual está se falando, em que é destacado a importância da questão referente à temporalidade que constituiu um encadeamento de resistências e de ataques ao poder constituído por parte dos *sans-culottes*³⁴ contra as determinações da escravidão do trabalho. Esse é um dos principais aspectos que interessa delimitar neste momento, a partir do marco que foi a Revolução Francesa, experiência do poder popular em que “*No exercício do poder constituinte e na construção da democracia, as massas começam a resolver o conjunto de sua experiência de crítica à sociedade*” (Negri; 2002: 280).

³⁴ Sans-culottes: multidão revolucionária (massas), mobilizadas na Revolução Francesa. Eram os pobres da Revolução. Foram os insurretos que passaram a exigir “Pão e Constituição”. Inauguraram a luta proletária contra o trabalho subordinado (Negri; 2002:280/281).

Negri relata que, quando em 1793, a multidão une a crítica social à constituição democrática exigindo “*Pão e Constituição*”, a burguesia os chama de bárbaros e teme que a revolução, mesmo temporalmente encerrada pelo movimento termidoriano³⁵, não pare de suscitar nas massas o desejo de sua continuidade e de rompimento com os grilhões que as oprimem. Portanto, o término da revolução, para as massas, só poderia acontecer após os dismantelamentos das estruturas que permitiam que os ricos se apoderassem de todos os bens, bem como tivessem o comando das regras de funcionamento da produção, enquanto os pobres trabalhavam como escravos, na miséria e na desigualdade.

Contudo, o tempo das massas, agora tornadas poder constituinte, não havia terminado com o *Termidor*. Os novos sujeitos políticos que a Revolução desenvolveu são os novos sujeitos da luta de classe, para os quais o tempo de luta e de constituição da luta proletária, não é mais contra o *Ancien Régime*³⁶, mas contra o trabalho: sua organização pela burguesia ou sua liberação pelo proletariado.

Aquela potência que o povo experimentou, contra o *Ancien Régime*, durante a Revolução Francesa – verdadeiro Poder Constituinte de um novo regime – para a burguesia deveria ser uma “vontade geral” abstrata, que genericamente seria “*o povo como sujeito de poder*”, regulamentado, disciplinado e controlado. Para os *sans-culottes*, por outro lado, a soberania deveria residir diretamente no povo, em sua concretude histórica, não como princípio, mas como prática.

³⁵ Movimento Termidoriano - O Termidor foi um tribunal instaurado na França para julgar os crimes e excessos da Revolução Francesa e para coordenar o término da Revolução, ou seja, por termo ao processo revolucionário (por isso o nome Termidoriano), encerrando o tempo para o Poder Constituinte dos “*sans culottes*” que pretendiam transformações protagonizadas pela multidão revolucionária, refundando os modos de vida. A burguesia queria a regulamentação e sua imposição pela representação e pela repressão, pois não admitia discutir a propriedade e o trabalho, bases de toda a ordem social liberal-burguesa. (Negri; 2002: 303).

³⁶ *Ancien Régime*: regime institucional absolutista, contra o qual lutaram os revolucionários que protagonizaram a Revolução Francesa, provocando uma radical e intensa inovação das formas institucionais e dos modos de vida.

Ainda em relação às ricas experiências das multidões, pode-se afirmar que a luta de libertação, no tempo da Revolução, em meio à fome, à dor, ao exercício do poder soberano, não como espaço de representação, mas como lugar de exercício de poder das massas, aceleraram o tempo revolucionário, a autoformação do proletariado, a sua potência e a descoberta da crítica do trabalho.

Contudo, as idéias de Rousseau poderiam dar suporte ao Poder Constituinte e a burguesia precisava impedir que as massas usassem o pensamento de Rousseau, interpretando-os a seu favor. Este defendia que, em quaisquer circunstâncias, um povo sempre tem o direito de mudar as suas leis, mesmo as melhores. No entanto, as interpretações sobre as idéias de Rousseau, em relação à “vontade geral”, transitavam em torno da mediação, da representação e da substituição do poder constituinte pelo poder constituído: as leis e o Estado enquanto mediadores da vontade popular.

Através de uma decisão prática que emana da polêmica e da luta, Rousseau tornou-se (sem nunca ter sido) o condutor da passagem teórica da igualdade política para a igualdade social, assim como Montesquieu foi (e realmente foi) o condutor da passagem teórico-constitucional da desigualdade social para a desigualdade política, o sistematizador continental da teoria gótica da divisão entre as classes na separação dos poderes. (...) O positivismo histórico de Montesquieu era tão profundo que lhe permitia considerar como naturais as divisões sociais e organicamente solidários aos poderes que elas exprimiam (NEGRI; 2002: 290)

A concepção de poder constituinte é formulada por Rousseau e assumida pelas massas. Da crítica à sociedade, as massas chegam à crítica do trabalho. A burguesia reage a qualquer debate sobre as implicações democráticas a respeito da organização do trabalho. Nas diversas Declarações de Direitos que a Revolução Francesa vai produzindo, percebe-se sempre o confronto entre o Poder Constituinte e o poder da burguesia. Esta tenta sempre se sobrepor à forma constituinte e vai propondo concepções de democracia, com a aparência de “vontade geral”, procurando preservar os princípios da igualdade formal, segurança e propriedade.

Nas diversas declarações mencionadas, constata-se que a idéia de poder constituinte vai sendo substituída pelos conceitos de “soberania do povo”, uma e indivisível, abarcando a “totalidade” dos cidadãos, via “representação”, ou “delegação legal” (Negri; 2002:298).

Assim, é possível afirmar que o pesadelo da burguesia é o exercício do poder constituinte como prática permanente (temporalidade da revolução) da potência constitutiva, e contra isso ela luta ferrenhamente. É pertinente transcrever as reflexões de Negri acerca dos artigos IX, da Declaração de 1795, e XVII, da Declaração de 1793:

(...) todos esses artigos são desdobramentos da negação mais radical e feroz do direito de resistência e da dinâmica do poder constituinte. Na Declaração de 1795, tal negação chega ao ponto de transfigurar o discurso sobre o poder constituinte em discurso sobre os “deveres” dos cidadãos – uma pálida reafirmação do dever de obediência que todo o pensamento contratualista havia proposto com o objetivo de fundamentar a obrigação política. (NEGRI;2002:302)

Por outro lado, pelas informações de Negri, é no tempo dos *sans-cullottes* que emergem as alternativas de poder, as tensões e as repressões que nos séculos seguintes o pensamento moderno não cessará de se confrontar, lutando para impor a inversão da boa ordem política, que é a criatividade das massas, substituindo-a pela obediência, à concepção de que “o *espaço político assume o espaço social*” (Negri; 2002:303).

Todavia, pode-se concluir que na luta para tentar por fim à Revolução, o que estava em jogo era de conteúdo econômico e deste conteúdo deveria derivar os conceitos de nação, representação, propriedade, trabalho, poder constituinte e poder constituído, noções essas que compõem o arcabouço institucional que conhecemos hoje e constituem a base de sustentação da sociedade capitalista contemporânea.

Os *sans-culottes* resistiram à normatização do trabalho. Lutaram pelo processo revolucionário aberto e criador, ou seja, o poder consituente. Para a aristocracia, interessava a normatização das relações sociais, a constituição do trabalho assentado na proteção à propriedade privada, intocável pelo poder revolucionário.

A aristocracia lutou para implantar e normatizar o poder constituinte em termos de vontade geral e engessá-lo através de um governo exercido por uma “vontade comum representativa”. A idéia da representação, separando o representante do representado, impediria o poder constituinte de manter-se em processo aberto e transformador consolidando o poder constituído enquanto o representante geral da vontade de todos.

Para esclarecer melhor o processo proposto pela aristocracia, Negri afirma que esse poder constituído funcionaria contra todas as forças que poderiam se opor à instauração de uma ordem econômica baseada na ordem do trabalho:

A mediação é o elemento fundamental das sociedades complexas. Nelas, o governo representativo é a única forma de governo legítimo. O próprio “poder constituinte” só atua validamente se for poder representativo: um “poder comitente” é assim concebido como distinto tanto do “poder constituinte” como do “poder constituído”. O poder constituinte e o poder constituído são sempre poderes representativos; o poder comitente, ao contrário, é o povo entendido como o conjunto dos cidadãos ativos, individualmente considerados. (NEGRI; 2002:312)

Cabe ressaltar no entanto, que as divergências tornavam-se cada vez mais ferozes entre os *sans culottes* e a aristocracia e parece que a grande dificuldade da Revolução Francesa, para a burguesia, foi como encerrá-la, pois os objetivos comuns que uniram a diversidade da sociedade francesa (pobres, médios e ricos) em torno das idéias libertárias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, não chegariam a consenso ao tentar construir outros modos de vida que radicalizassem a interpretação sobre aquelas idéias.

Os conflitos se apresentavam fortes, principalmente nos temas referentes à participação popular, nas formas de exercício do poder, na organização do trabalho social, na distribuição dos frutos do trabalho e na questão da propriedade. Esse processo interessa porque dele derivam as idéias da Modernidade, a maioria das quais formatam o arcabouço jurídico e as práticas capitalistas de nossos dias, bem como as raízes de muitas crises que vivemos.

A partir desse conjunto de informações, é pertinente afirmar que o trabalho foi o centro do debate e da construção constitucional: *“trata-se de decidir quem é hegemônico no mundo do trabalho. (...) Com efeito, a centralidade do trabalho unifica aquilo que a constituição e a temporalidade revolucionárias desenvolvem em termos de antagonismo”* (Negri; 2002:316).

Por conseguinte, conclui-se que no centro do debate sobre a temporalidade dos *sans-culottes*, estava a possibilidade de um projeto de liberação do trabalho, oposto ao projeto de sua constitucionalização, e só a partir dessa compreensão é possível concordar com Negri que a Revolução Francesa não foi a revolução do trabalho, mas a *“revolução burguesa do trabalho”* (Negri; 2002: 321).

Note-se que, independente dos resultados das lutas dos *sans culottes* e das ações do Termidor, o Poder Constituinte, enquanto poder aberto, dinâmico, que não se encerrou no tempo pela normatização, se constituiu na Revolução Francesa como um movimento de resistência, de potência transformadora, composto por um proletariado que era maioria em luta contra a burguesia. Atente-se para o que segue:

Assim, a emancipação da classe oprimida implica necessariamente a criação de uma nova sociedade. Para que a classe oprimida possa se emancipar, é preciso que as forças produtivas e as relações sociais existentes não possam mais coexistir. De todos os instrumentos de produção, a maior força produtiva é a própria classe revolucionária. A organização dos elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas engendradas no seio da antiga sociedade. Isso significaria que, após a queda da antiga sociedade, haverá uma nova dominação de classe, reassumida em um novo poder político? Não. A condição de emancipação da classe trabalhadora é a abolição de todas as classes.(NEGRI; 2002:322/323)

Dessa forma, reafirma-se que o trabalho foi o tema central das constituições do século XIX que definiram o Estado Moderno, cujas características persistem até nossos dias: a Constituição, enquanto poder contrário à potência constituinte, isto é, todas as práticas da incipiente democracia representativa do processo eleitoral, que aliena o poder popular e aniquila o Poder Constituinte. Aos eleitos, inseridos nas estruturas

autoritárias do Estado Moderno, caberá manter a sociedade de classes, a propriedade privada, a ordem estabelecida, impedindo que a revolução permanente vá reconstruindo, refundando a organização social. A citação seguinte destaca a oposição à potência constituinte:

Na urgência extrema e contínua de se opor à potência constituinte revolucionária e de contrastá-la constitucionalmente, “todo interesse comum é destacado da sociedade e contraposto a ela como interesse geral, superior, arrancado à iniciativa individual dos membros da sociedade e transformado em objeto completamente independente.”(NEGRI; 2002:326)

No decorrer dessas reflexões, vai ficando claro que a constituição do Trabalho tornou-se o instrumento impeditivo à sua liberação. O ponto central do conflito da Revolução Francesa, no período termidoriano, estava na questão do Trabalho: dominado ou liberado, constituído ou constituinte. Parece que a burguesia da época sabia das repercussões que aquele processo teria para os interesses das futuras elites nos séculos vindouros e, sem dúvida, a derrota dos trabalhadores da época, significou a dominação do trabalho nos séculos vindouros, até nossos dias.

Para a burguesia era preciso terminar a revolução, interromper o tempo do Poder Constituinte, o tempo da insurreição dos pobres. Estreitar o tempo, para que não se constituísse em potência para a liberação do Trabalho. Fazia-se necessário consolidar o tempo para a burguesia regular o trabalho e a dimensão conservadora da propriedade. Não terminar a revolução significava deixar tempo aberto para a revolução permanente.

Por isso, é evidente que, para a aristocracia dominante, a propriedade privada, o individualismo, o trabalho subordinado, a representação em lugar da potência constituinte, e o Estado regulador e repressor a serviço da propriedade e dos proprietários eram as características que deveriam ser estabelecidas com o fechamento do tempo da revolução. Esse foi o papel do Termidor contra os *sans culottes*.

Entretanto, o término do tempo da revolução não eliminou a potência do poder constituinte, que se transformou em potência histórica.

Os sujeitos se definem na temporalidade; eles já não nascem, vivem e morrem sós, mas abrem-se ao coletivo e, em seu princípio de individuação, aprendem o futuro, os desejos e as esperanças que se apóiam nesse futuro. Ou, ao contrário, alimentam o princípio de individuação do passado, de sua viscosa repetição, da tradição e da vontade de renová-la. (NEGRI; 2002:331)

Partindo da convicção de que o processo constituinte das multidões não se encerrou, na atual crise civilizatória, a crise do trabalho reabre o debate sobre a sua centralidade, sobre a sua possibilidade de liberação, incluindo obviamente outros aspectos em relação ao nosso tempo, tais como o uso das novas tecnologias e o trabalho imaterial, conceito que será explicado ao decorrer dessa pesquisa.

Apesar da complexidade das crises que se vivem na contemporaneidade, redescobrir a potência constituinte na liberação do trabalho, enquanto fazer humano não subordinado, cooperativo e coletivo, é reabrir o tempo para o processo de individuação dos sujeitos sociais, a cada momento. Quanto à educação, parece ser possível entendê-la como processo aberto de potência humana comunitária (constituinte) em que os sujeitos podem se abrir ao coletivo, saírem do isolamento e da fragmentação e apreenderem os desejos e as esperanças na auto-valorização que acontece apenas nos grupos humanos.

Constata-se também que a constitucionalização e normatização do trabalho atenderam às necessidades da Revolução Industrial que demandava mão-de-obra disponível, possibilidade de alienação e exploração do trabalho humano, garantias de lucros e legitimidade legal para a acumulação, expropriação de “mais valia”, propriedade privada, exploração ilimitada dos recursos naturais e todas as outras características do sistema capitalista, que tão bem conhecemos.

Na seqüência de todo o processo de implementação dos paradigmas da Modernidade, a partir da constitucionalização (normatização e disciplinação) do trabalho, da propriedade e da maioria das ações humanas, a fragmentação, hierarquização, fetichização, acumulação e expropriação passam a gozar do estatuto da legitimidade e da normalidade até nossos dias.

Todavia, em que pese a diversidade e pluralidade de experiências e lutas que ocorreram em diversas partes do mundo, nos séculos posteriores à Revolução Francesa, e que constituíram a trajetória histórica do trabalho nos modos de produção capitalista, é necessário destacar o que mais tarde se convencionou chamar de fordismo-taylorismo pela relevância que teve no século XX e pelas marcas e lutas que engendrou e que estão ainda muito presentes na produção, na cultura, nas instituições e nas subjetividades.

3.2. Fordismo-taylorismo

3.2.1. O processo de transição para o fordismo/taylorismo

As instituições da moderna democracia representativa foram substituindo quase todas as formas de organização dos humanos e o Estado foi se fortalecendo como guardião da propriedade privada, dos bancos e do mercado, na maior parte do mundo. Tentando explicar as origens de nossa época, Polanyi (2000) atribuiu ao mercado auto-regulável a responsabilidade pela ruína da civilização do século XIX. Por sua vez, Giovanni Arrighi (1996) em sua obra *O longo século XX* faz um estudo dos quatro ciclos sistêmicos de acumulação do capital e explica que, desde o século XV, no ciclo Holandês, o capital se retira do comércio de mercadorias deslocando-se para as atividades financeiras na busca de lucros na forma de liquidez. Ao atingir o estágio de expansão financeira, o capital dá sinais de seu “outono”, completando-se o ciclo sistêmico de acumulação que Marx já referia: DMD (dinheiro, mercadoria, dinheiro). Arrighi afirma que todas as nações submetem-se à disciplina financeira.

Tentando compreender o processo de expansão do capital, ao contrário do discurso liberal que propaga a idéia de que o Estado é oposto à economia de mercado e atrapalha a expansão dos capitais, Fernand Braudel afirma que é o Estado que sustenta a manutenção do capitalismo. Segundo ele “*O capitalismo só triunfa quando se identifica com o Estado, quando é o Estado.*” (Braudel *apud* Arrighi; 1996:10)

Por outro lado, no debate sobre as disputas de interesses capitalistas entre as nações, Arrighi argumenta que nos quatro ciclos de acumulação do capital, um bloco dominante se coloca em condições de se sobrepôr às outras nações: *“Como regra geral, as grandes expansões materiais só ocorreram quando um novo bloco dominante acumulou poder mundial suficiente para ficar em condições não apenas de controlar a competição interestatal, ou erguer-se acima dela, mas também de mantê-la sob controle, garantindo um mínimo de cooperação entre os estados.* (Arrighi; 1996: 13).

Faz-se necessário entender que esse poder está aliado, de acordo com Arrighi, a uma concentração de poder capitalista financeiro, na forma de liquidez, no sistema mundial como um todo. Nesse sentido, foi o Estado Nacional que proporcionou ao capitalismo sua expansão. Marx, citado por Arrighi, atribuiu grande importância ao papel desempenhado pelo sistema de endividamento nacional, porque alienava o Estado: *“A dívida pública confere ao dinheiro estéril capacidade de multiplicar-se e, com isso, transforma-o em Capital, sem a necessidade de que ele se exponha aos problemas e riscos inseparáveis de seu emprego ou indústria, ou até na usura.”* (Marx, *apud* Arrighi; 1996: 13)

Apesar das grandes contradições e disputas que estavam ocorrendo em todo o século XIX e início do século XX, até 1914, o Concerto das Nações³⁷, com a pressão financeira da *Aute Finance*³⁸, conseguiu manter o equilíbrio de poder e evitar uma grande conflagração. Até aí, o mundo ocidental controlava, em 1878, sessenta e sete por cento do mundo não ocidental. A Grã-Bretanha, que havia se expandido territorialmente e financeiramente, tinha o controle da maior parte do território mundial: *“Nenhum governante territorialista jamais havia incorporado em seus domínios, territórios tão numerosos, tão populosos e tão vastos como a Grã-Bretanha no século XIX. E jamais alguém teria extraído à força, em tão pouco tempo, tantos tributos em mão-de-obra, recursos naturais e meios de pagamento quanto os britânicos* (Arrighi; 1996: 54).

³⁷ Associação dos países centrais, na dinâmica econômica, antecessora da Liga das Nações e da ONU.

³⁸ Auto-Finance: Instituição financeira criada no século XIX, uma espécie de Banco Mundial que regulava as finanças mundiais com o objetivo de garantir maiores lucros aos banqueiros. Por vezes, exercia função de intermediação entre as nações para evitar conflitos que pudessem prejudicar a manutenção e crescimento dos lucros dos grandes banqueiros. Exercia a diplomacia com todos os governos, funcionando como uma agência permanente entre eles, num contato íntimo entre finanças e diplomacia. Era da confiança de estadistas nacionais e investidores internacionais. (Polanyi; 2000)

Dessa forma, mesmo com os esforços das instituições da época (já mencionadas anteriormente), tamanho processo de dominação e expropriação foi acumulando revolta e é pertinente concluir que a Primeira Guerra Mundial, no início do século XX, foi consequência dos conflitos sufocados durante o século XIX, que se deflagrou quando houve o rompimento do equilíbrio-de-poder como sistema de controle.

Como consequências desses fatos, desde o início do século XX, as diferentes fases de organização das relações de produção e da composição social e técnica do trabalho, das lutas políticas e sociais e das tensões entre capital e trabalho não deixaram de implicar em modificações na percepção e na elaboração dos problemas dessa relação (capital/trabalho). Além disso é pertinente, para os objetivos desse estudo, lembrar que a organização e expansão do ensino público estatal, acompanham a dinâmica dessas transformações.

Na fase do trabalhador de ofício, quando o operário qualificado foi a marca da composição técnica e social do trabalho, esse sujeito social chegou a ensaiar uma organização alternativa da sociedade. Desde os sindicatos, os círculos operários, os centros de cultura do trabalhador, os circuitos de propagação de greves, os conselhos de fábricas e as propostas de autogestão da produção, as revoluções na Europa e em 1917 na Rússia, o trabalho dinamizou e provocou as transformações e deslocamentos. Hobsbawm fornece-nos informações a respeito:

A humanidade estava à espera de uma alternativa. (...) Os partidos socialistas, com o apoio das classes trabalhadoras em expansão em seus países, e inspirados pela crença na inevitabilidade histórica de sua vitória, representavam essa alternativa (...) Aparentemente, só era preciso um sinal para os povos se levantarem, substituírem o Capitalismo pelo Socialismo, e com isso transformarem os sofrimentos sem sentido da guerra mundial em alguma coisa mais positiva: (...) A Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendia dar ao mundo esse sinal. (HOBSBAWM; 2000: 62)

A partir das formulações de Hobsbawm, é impossível deixar de lembrar as lutas dos *sans culottes* pela libertação do trabalho, ressaltadas no item anterior. Novamente percebe-se que o desejo de viver de outra maneira mobiliza as multidões

por dignidade de vida. Nesse sentido, as reivindicações básicas dos trabalhadores das cidades se davam por melhores salários e os oitenta por cento da população que vivia da agricultura reivindicava terra. O sonho espalhou-se por toda a Europa, atravessou os oceanos, chegou ao México e às Américas. “*Em suma, a Revolução de Outubro foi universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo.*” (Hobsbawm; 2000: 72)

Impondo temporariamente limites concretos à exploração, as iniciativas do trabalho geraram respostas do capital, expressas tanto no aumento das demandas quanto na oferta de crédito (empréstimos) associada diretamente ao desinvestimento na produção e à financeirização da economia, com especulação crescente, vindo a culminar na crise financeira de 1929-30 entre as duas Guerras Mundiais. Nesse período, o mundo conheceu a Grande Depressão³⁹. Se foi consequência das guerras ou não, os historiadores ainda debatem. O fato é que a economia mundial desmoronou. A consequência maior foi o desemprego que, entre 1932-3 chegou ao seu ápice.

(...) no pior período da depressão, 22% a 23% da força de trabalho britânica e belga, 24% da sueca, 27% da americana, 29% da austríaca, (...) e nada menos que 44% da alemã não tinha emprego. (...) Numa única frase: a Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século. Em 1931-2, a Grã-Bretanha, o Canadá, toda a Escandinávia e os EUA abandonaram o padrão-ouro. (HOBSBAWM; 2000: 97-99)

Diante da crise, após o *crash* da Bolsa de Nova York, o capital pressiona por uma intervenção mais efetiva do Estado no auxílio aos investimentos privados, e as estruturas estatais passam a investir em meios-de-produção (máquinas de fazer máquinas, fábricas de fábricas e estrutura de base). O Estado intensifica o patrocínio sobre investimentos na infra-estrutura necessária à expansão do capital, tais como

³⁹ Grande Depressão: Foi a consequência da grande distorção entre as capacidades de produção acumuladas pelos Estados Unidos e a demanda solvente – capacidade de consumo efetivo. Distorção que se efetivava como crise de superprodução (Bihl; 1999). Foi o abandono da busca de moedas estáveis, com o rompimento do padrão-ouro, à medida que se ampliou a dependência do sistema mundial de pagamentos em relação ao dólar americano. A interrupção dos empréstimos e investimentos estrangeiros por partes dos Estados Unidos tornou-se permanente, com a consequente quebra de *Wall Street* e a subsequente depressão da economia norte-americana que afetou a economia mundial arrastando-a à Grande Depressão. (Arrighi; 2003)

estradas, energia, comunicação, siderurgias, etc., como também garante políticas monetárias favoráveis aos grandes investidores, gerencia e regulamenta a acumulação, controla e reprime os trabalhadores.

Por outro lado, diante da ameaça da utopia socialista, uma série de políticas compensatórias, que prometiam maior bem-estar social aos trabalhadores, passaram a ser implementadas pelo Estado e tinham o objetivo de compensar a exploração capitalista sobre os trabalhadores, aliviando o Capital de investimentos sociais e da pressão sobre os salários. O Estado passa a assumir obrigações como educação, saúde, programas habitacionais e outras iniciativas sociais.

Observa-se, que o ritmo e a forma de realizar essas medidas vão diferir nos diferentes países. No Brasil, poucos setores privilegiados puderam sentir os efeitos das políticas compensatórias prometidas pelo Estado. Aqui, para a maioria dos trabalhadores, não se alcançou o “Estado-de-bem-estar-social” ou também chamado de Estado-Providência. Para o capital passou a ser natural e incontestável o fato de que o Estado deva socorrer os grandes grupos econômicos, mesmo sem apurar as fraudes e as remessas de lucros para fora do país.

Coerente com o conjunto de medidas, já mencionadas, intentando superar a crise do período anteriormente referido, os Estados abandonam as idéias de livre comércio e passam, inspirados nas idéias de Keynes⁴⁰, a implantar sistemas de seguridade social e outros mecanismos compensatórios com o objetivo de reduzir as inconformidades dos trabalhadores e o risco das explosões de utopias socialistas. Um fragmento das análises de Hobsbawm, fornece a dimensão das propostas de Keynes:

(...) o argumento Keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político. Os keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda dos trabalhadores com o pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. (HOBSBAWM; 2000: 100)

⁴⁰ John Maynard Keynes (1883-1946), economista inglês, participou da Reforma Monetária internacional. Pregava o retorno à estabilidade das trocas e a convertibilidade das moedas e preconizava a criação de organizações internacionais para segurar a multilateralidade das trocas, a cooperação monetária e o controle da circulação internacional dos capitais. (Anuário Econômico e Geopolítica Mundial, 1996)

Dessa forma, é pertinente observar que o sistema liberal da economia de mercado auto-regulável chegava ao fim. Enquanto o mundo enfrentava uma intensa crise com a Grande Depressão, a União Soviética parecia não ter sido atingida.

Enquanto o resto do mundo, ou pelo menos, o capitalismo liberal ocidental, estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultra-rápida e maciça sob seus novos Planos Quinquenais. De 1929 a 1940, a produção industrial soviética triplicou, no mínimo dos mínimos. Subiu de 5% dos produtos manufaturados do mundo em 1929 para 18% em 1938, enquanto no mesmo período a fatia conjunta dos EUA, Grã-Bretanha e França, caía de 59% para 52% do total do mundo. E mais, não havia desemprego. (HOBSBAWM; 2000: 100)

Em oposição às práticas capitalistas de mercado auto-regulável da economia liberal, cuja crise os índices de desemprego não deixavam dúvidas, a União Soviética não adotava o modelo de economia liberal. O socialismo soviético atribuiu ao Estado a tarefa de planejar, coordenar e executar as políticas econômicas e diante dos índices de crescimento econômico apresentados pela economia soviética naquele período, no mundo ocidental, a palavra planejamento passou a integrar as estratégias de acumulação capitalista. O capital buscava alternativas para seu problema: maior produtividade e aumento dos lucros. Tendo como fiel aliado o Estado, os governos e os empresários capitalistas buscavam sair da crise de crescimento e de acomodamento dos trabalhadores, que lutavam na perspectiva de se libertarem da exploração a que eram submetidos pelo capital.

É fundamental entender alguns aspectos dessa luta, pois muitas daquelas concepções persistem ainda hoje, nos sindicatos, nos partidos e nas instituições. De uma parte, uma onda de repressão violenta varreu o mundo atingindo os setores mais dinâmicos da organização dos trabalhadores (tenha-se em conta as origens do fascismo), reduzindo em muito as condições de autonomia do trabalho, decompondo a classe e desorganizando o poder de insubordinação.

No decorrer da crise e das lutas dos trabalhadores, vale lembrar que a Primeira Grande Guerra e o primeiro pós-Guerra, na Europa, colocaram à disposição do Capital,

situações de exceção que serviram para a introdução de uma série de modificações reconfiguradoras das relações entre capital e trabalho. Tentando esclarecer o que ocorreu de mais importante nas transformações na forma de produzir, Alain Bihr (1998) explica que surgiram dois novos princípios de organização do processo produtivo. O primeiro caracterizava-se pela separação entre as tarefas de concepção e as de execução, proposta do engenheiro americano Taylor (1865 a 1915). Essa forma de produzir consistia no método em que cada operário fazia apenas alguns gestos (às vezes apenas um), executando parte do processo de produção. Do conjunto das tarefas parceladas, derivava o produto. A vantagem era a independência dos patrões em relação ao saber do operário. Deveria haver um setor que conhecesse o conjunto e que determinasse as tarefas. O operário só precisava saber como executar aquela mínima parte do processo produtivo que lhe era incumbido.

O outro princípio de organização da produção foi a mecanização do processo de trabalho: um sistema de máquinas para garantir a unidade do trabalho parcelado (cadeia de montagem). Henry Ford⁴¹ foi o primeiro a introduzir essa cadeia de montagem em suas fábricas de Detroit, nos Estados Unidos. De seu nome originou-se a expressão fordismo. Este, com base no taylorismo, propôs a mecanização do processo de trabalho, garantindo sua unidade através do sistema de máquinas e, assim, a recomposição indireta, mediada, do processo de trabalho parcelado, ditando ao operário sua cadência, ritmo, seus gestos e a padronização de todo o processo produtivo.

⁴¹ Henry Ford: empresário norte-americano que foi o primeiro a introduzir, a partir de 1913, uma cadeia de montagem, em suas indústrias automobilísticas de Detroit. (Bihr; 1999)

Dessa forma, concretizou-se e ampliou-se, com sucesso, o modelo de produção que veio a ser chamado de fordismo-taylorismo e que durante décadas parece ter sido o responsável por grandes níveis de crescimento econômico e de acumulação capitalista.

3.2.2 Principais características do modelo fordista-taylorista

Considerando a grande repercussão em toda parte do mundo, em amplos setores da economia, bem como as conseqüências sociais, econômicas e culturais que o fordismo-taylorismo significou, faz-se necessário compreender o seu funcionamento. A respeito desse tema, encontramos em Ricardo Antunes (2002) valiosas explicações sobre as principais características desse modelo de produção capitalista, que vigorou durante quase todo o século XX e que não se extinguiu totalmente. Esse era o modelo da grande indústria, que segundo o mencionado autor, baseava-se na massiva produção de mercadorias de forma homogeneizada e verticalizada, pois grande parte da produção de um determinado produto era toda realizada internamente pela mesma organização empresarial. Constata-se também que o tempo de trabalho foi reduzido, mas compensado pelo aumento do ritmo dos gestos do operário, acelerando a produção.

Assim, a produção foi estruturada com base na decomposição das tarefas, num tipo de trabalho parcelado e fragmentado, num conjunto de gestos repetitivos e, do somatório desse conjunto, resultava o produto, fruto de um trabalho coletivo mediado. A produção vertical e hierárquica empregava trabalhadores semi-qualificados, o “operário-massa”⁴², para uma produção em massa. Essa forma de produção faz desaparecer o fazedor e valorizar o resultado: o produto, objetivado, fetichizado acentuando, portanto, a alienação do trabalho.

Nesse processo, sob a perspectiva do operário, o trabalho tornou-se muito mais alienado e muito mais penoso, porque sem sentido. O ritmo do cronômetro, a repetição

⁴² Assim chamado devido à sua concentração demográfica, tanto no espaço de moradia, quanto no espaço de produção, a fábrica. Também considerado massa de consumidores anônimos. Massa, enquanto proletariado homogeneizado e uniformizado pela perda de antigas identidades individuais e coletivas

sistemática, a ausência do desafio intelectual e a falta de perspectiva, bem como a disciplina rígida e os salários aviltantes, provocavam muito sofrimento.

Logo, é pertinente observar que o fordismo não fraturou só o fazer mas também a classe dos fazedores: dissolveu as identidades e as solidariedades locais e profissionais que eram suportes da organização e luta de classes.

No fordismo-taylorismo, o aspecto intelectual do trabalho operário é apropriado pelo capital. O saber e a habilidade característicos do trabalhador qualificado, tendem a ser capturados e coisificados na máquina (trabalho morto) ou na organização administrativa (racionalizada) das relações de produção, constituindo-se como marcas do trabalhador fordista-taylorista a desqualificação e o disciplinamento. As palavras de Bihr à respeito, são muito pertinentes:

Para o capital, por um lado, trata-se de se apropriar do aspecto intelectual do trabalho operário, do saber e da habilidade, até então requeridos pela manipulação da ferramenta ou mesmo da máquina, que o operário de ofício possuía e assumia com orgulho e nos quais ele se apoiava para contestar o comando capitalista sobre o processo de trabalho. No Taylorismo e no Fordismo, ao contrário, o saber e a habilidade operários tendem a ser monopolizados pelo Staff administrativo ou até mesmo a ser diretamente incorporados pelo Sistema de Máquinas, provocando a expropriação dos operários em relação ao domínio do processo de trabalho e uma maior independência em relação à organização capitalista do trabalho. (BIHR; 1999: 39-40)

Em conseqüência disso, fazia-se necessário incluir esse trabalhador em outros espaços compensatórios e o complemento desse processo foi a inclusão estratégica desse operário ressubordinado nos grandes mercados de massa. Desde 1929, nos Estados Unidos, com o “Novo Pacto⁴³” e depois no que ficou conhecido como Estado-

baseadas nas particularidades de profissões e de lugar, que caracterizavam os operários de ofício. (Bihr; 1999)

⁴³ Novo Pacto ou *New Deal* foi a política de Roosevelt que visava à integração Capital/Trabalho, ou seja, a subordinação das ações sindicais dos trabalhadores às metas de desenvolvimento do Estado-Nação, nos marcos dos imperativos econômicos e sociais da reconstrução do período pós-guerras mundiais, tendo como eixo, a divisão dos ganhos de produtividade: salário mínimo, crescimento dos salários reais, práticas e procedimentos de negociação coletiva e salários indiretos. (Bihr; 1999)

de-Bem-Estar-Social ou Keynesianismo houve a incorporação dos trabalhadores como parte do “consumo efetivo”, isto é, produção massiva para uma massa de consumidores dos quais os trabalhadores faziam parte.

Junto a esse processo, aconteceu o reconhecimento dos sindicatos legais integrados corporativamente no pacto social que assim admitia finalmente o poder do trabalho como motor do desenvolvimento social capitalista, desde que sua integração institucional expressasse uma integração subordinada, não autônoma, expulsando do horizonte o risco da revolução social e da desestabilização das relações capitalistas.

Para caracterizar melhor o período, ressalta-se o aspecto da planificação estatal da produção e do desenvolvimento com o incremento nos gastos públicos (saúde, educação, seguridade, etc.) e introdução de um sistema garantista de direitos. Atente-se ao fato de que as propostas educacionais que buscavam a adequação direta ao mercado de trabalho ganharam forma e força desde esse período.

Antunes ressalta que o Estado-do-bem-estar comprometeu-se com a implementação de serviços sociais e seguridade social, desde que “*a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista.*” (ANTUNES; 2002:38) Criou-se um sistema de “regulação” e “compromisso” entre capital, trabalho e Estado. Este último, também denominado Estado-Providência garantiu ou prometeu a garantia, de alguma forma, de saúde, moradia, educação e outros benefícios sociais, o que criou uma nova idéia de Estado e de cidadania. Isso certamente contribuiu para fetichizar o Estado e a democracia representativa.

Todavia, a expropriação do saber operário, a fragmentação do fazer e o ritmo de trabalho, não foram aceitos resignadamente pelos operários de ofício. Estes resistiram aos processos fordistas-tayloristas. No entanto, com a introdução, no processo produtivo, do trabalho feminino, dos migrantes e dos trabalhadores rurais, o sistema de acumulação foi se fortalecendo e minando as resistências dos trabalhadores. O Capital, através de diversas iniciativas (muitas já mencionadas), logrou fragilizar a antiga composição social e técnica do trabalho, modificando-a quase totalmente: do trabalhador de ofício ao operário-massa.

Agora, a exploração do capital não se dava mais apenas pela mais-valia absoluta, a partir do prolongamento da jornada de trabalho, mas pela intensificação desse trabalho

através da automação mecanizada. Os supervisores de produção percebiam que as habilidades e destrezas dos operários – domínio de sua atividade – permitiam-lhes que pudessem gozar de alguns momentos de alívio, em relação à cadência das máquinas; pausas em que podiam conversar, sentar e relaxar. O capital, então, passou a aumentar o ritmo do cronômetro, intensificando a velocidade das máquinas, exigindo atenção permanente do trabalhador, extenuando-o. A partir das contribuições teóricas de Alain Bihr, pode-se destacar três aspectos muito significativos nesse período de reestruturação capitalista, resumidos a seguir:

- o processo fragmentário, de parcelamento do processo produtivo, “*tendia a dissolver as antigas identidades profissionais de ofício*” (Bihr; 1998: 52). A ética do trabalho e o amor ao ofício foram substituídos pelo trabalho “ganha-pão”, um “inferno” do qual as pessoas fugiam sempre que possível;
- a vida toda passa a ser integrada ao processo de consumo e esse à relação salarial, desaparecendo a produção doméstica de subsistência, as atividades artesanais e agrícolas. As famílias tornam-se consumidoras no mercado;
- o acesso ao crédito, bem como os salários indiretos, frutos do pacto com o Estado, dão condições para as famílias assumirem ou sonharem com um padrão de consumo, em torno de “mercadorias piloto” (automóveis e eletrodomésticos), bem como outros produtos que não faziam parte de sua cultura.

Analisando todo o processo sociológico e de mudanças nas subjetividades dos trabalhadores, Alain Bihr ousa referir-se a uma “relativa privatização do modo de vida do proletariado”. Esse proletariado, afirma ele, recolheu-se para o interior da vida privada, familiar, individual. Atomizou-se, relaxou em relação à solidariedade de classe, o que o enfraqueceu enquanto lutador. Ganhou relevância a vida familiar. Estar com os colegas de trabalho perdeu importância, na medida em que ele aceitou, como classe, que o Capital o expropriasse de seu saber, de seu fazer e, portanto, expropriasse sua existência.

Contribuindo com elementos para reflexões sobre as lutas dos trabalhadores, Bihr (1999) postula que havia no mundo duas principais linhas de luta sindical dos trabalhadores. Uma defendia a emancipação do capitalismo de Estado, emancipando o Estado do Capitalismo, através da via democrática, eleitoral, ou pela via revolucionária. Segundo o autor, “*nos dois casos, a inerência do Estado ao capital como relação social é ignorada, ao mesmo tempo que o próprio papel que ele desempenha na reprodução dessa relação (portanto na manutenção das relações capitalistas de exploração e de dominação) é ocultada.*” (Bihr; 1999:2) Coerente com a primeira opção, decorreu e decorre a preferência dada à organização do proletariado nos aparelhos de tomada do poder, reproduzindo as características do próprio Estado: “*centralização da ação, delegação do poder, hierarquização burocrática, segredo em torno dos vértices da organização, etc.*” (Bihr; 1999: 23). Além, é lógico, a presença do modelo representativo de tomada de decisão. Essa representação vai negociar – em nome das bases – o compromisso fordista, defendendo a “*resolução pacífica dos conflitos*” e a integração do proletariado e do movimento operário no jogo institucional da democracia representativa.

Por sua vez, a outra linha de luta – a do sindicalismo revolucionário – era rigorosamente contra recorrer ao Estado para melhorar as condições de vida do proletariado e defendia o desaparecimento de qualquer espécie de aparelho de Estado, uma vez que, segundo essa linha de pensamento, o Estado era considerado um aparelho de opressão. Essa linha pregava a ação direta e o seguimento da célebre expressão de Flora Tristan⁴⁴: “*A emancipação dos trabalhadores, será obra dos próprios trabalhadores*”, sem nenhum tipo de representação. Tais sindicatos atuavam realizando greves, boicotes, sabotagens, agitações de rua contra os patrões e contra o Estado, e tinham estruturas mais horizontais, constituindo-se desde já no modelo de solidariedade que desejavam para a nova sociedade. Esse modelo era contrário à outra linha sindical que se estruturava reforçando as relações verticais, representativas, cujas lideranças

⁴⁴ Militante anarquista que, na Primeira Internacional dos Trabalhadores, na defesa do princípio da ação direta dos trabalhadores na transformação da sociedade, formulou a célebre frase que foi retomada no preâmbulo dos Estatutos da Primeira Internacional: “*A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores*” (Bihr; 1999)

seriam promovidas e usariam a estrutura sindical em processos eleitorais e de negociação com os patrões.

Frente à constatação das duas principais opções de luta sindical, cabe perguntar: qual opção triunfou? Preponderou o sindicalismo social-democrata, porque, postula Bihr, estava impregnado, no proletariado em geral, o “fetichismo do Estado”, que com frequência aparecia como último recurso contra os excessos dos dominadores. Outras razões do triunfo dessa linha sindical foram as conquistas e concessões que o capital realizou, via Estado, tais como o direito de greve, a assistência social, a escola pública estatal, etc. Os instrumentos ideológicos de persuasão, como a imprensa e a educação, também foram fundamentais no fortalecimento da opção social-democrata.

Tentando aprofundar, ainda mais, as características do compromisso fordista-taylorista, pelas influências que exerceu na realidade contemporânea, Bihr (1999) atribuiu a formação do desenvolvimento do capitalismo ocidental pós-guerra a um compromisso firmado entre a burguesia e o proletariado, através de acordos entre intermediários sindicais, representantes de proletariado, de um lado, e organizações patronais, de outro.

(...) uma espécie de imensa barganha, pela qual o proletariado renuncia à “aventura histórica” em troca da garantia de sua “seguridade social”. Renunciar à aventura histórica? É renunciar à luta revolucionária, à luta pela transformação comunista da sociedade; renunciar a contestação à legitimidade do poder da classe dominante sobre a sociedade, especialmente sua apropriação dos meios sociais de produção e as finalidades assim impostas às forças produtivas. É, ao mesmo tempo, aceitar as novas formas capitalistas de dominação que vão se desenvolver no pós-guerra, ou seja, o conjunto de transformações das condições de trabalho. (BIHR; 1999: 37)

Realmente, é consenso em diversos autores como Giuseppe Cocco (2000) e Ricardo Antunes (2002) que, como contrapartida à renúncia à “aventura histórica”, o proletariado obterá a garantia da seguridade social, relativa estabilidade no emprego, crescimento no nível de vida, redução do tempo de trabalho e condições de atender

necessidades como habitação, saúde, cultura, lazer, etc., direitos esses viabilizados pela atuação do Estado. Era o sonho de sair da miséria, da incerteza e da opressão.

Portanto, caberia ao Estado proporcionar ou dar sustentação a esse compromisso, na medida em que o proletariado fosse integrado à lógica capitalista, na qualidade de cidadão – com garantias políticas e direitos sociais – mas mantendo-o sob controle e sob a subordinação do capital. *“De fato, esse compromisso permite à burguesia neutralizar em boa parte o conflito proletário, ao fazer da satisfação das necessidades fundamentais do proletariado não só fonte de sua legitimidade, como também o próprio motor do regime de acumulação do capital.”* (Bihr; 1999: 38)

Passadas muitas décadas, percebe-se que essa promessa de melhores condições de vida provocou um grande deslocamento, um permanente êxodo, tanto geográfico quanto profissional: do meio rural para as cidades, de região para região, de um ramo de atividade para outro, desestruturando as comunidades, esvaziando o meio rural, congestionando as cidades, produzindo favelas, desorganizando a vida, demandando ainda mais do Estado, em termos de energia, água potável, saneamento, escolas, hospitais, etc., e causando grandes estragos ambientais e culturais.

Do mesmo modo que estendeu as fronteiras do proletariado além dos limites tradicionais da classe operária, o fordismo ampliou a burguesia, integrando à classe dominante diferentes categorias de agentes que, por suas funções, personificam o comando do capital, ou seja, administram a sociedade submetendo-a às necessidades de sua acumulação, sem serem, no entanto, eles mesmos proprietários dos meios de produção: quadros superiores de empresas que garantem sua direção colegiada; alto pessoal administrativo dos aparelhos ou quase-aparelhos do Estado. Por outro lado, a socialização de antigas funções capitalistas, e também o aumento da proletarização dos operários e dos empregados, levam ao desenvolvimento de grupos de quadros médios e de supervisores, inchando os efetivos do Staff administrativo. (BIHR, 1999: 55)

Verifica-se, na descrição de Bihr, um enorme processo de reconfiguração das classes sociais e o aparecimento de uma casta de trabalhadores que assumem funções

burocráticas, nos aparelhos administrativos, que se colocam no lado oposto aos operários (o lado dos patrões), e, por outro lado, os trabalhadores das fábricas que atuavam diretamente na produção material: não mais o operário de ofício, mas o operário-massa. O modelo fordista caracterizava-se por gigantescas unidades de produção e unidades complementares, o que tornava necessária a concentração de operários na mesma região onde se situavam as fábricas, acelerando o processo de urbanização.

Essa concentração urbana provocou o deslocamento das populações de suas antigas comunidades mas, por outro lado, produziram-se condições para novos agrupamentos, favorecendo a organização para as lutas. *“E é assim que a fábrica fordista tornar-se-á, com o tempo, ‘fortaleza operária’”* (BIHR; 1999: 57)

O processo de massificação do proletariado, portanto, mostra-se contraditório. As tentativas de homogeneização dos costumes, disciplinamento social, redução da autonomia individual de cada fazedor, limitando-os a uma massa de consumidores anônimos, acaba por estimular comportamentos de resistência e de recusa, produzindo desestabilizações e destruturações no modelo de dominação.

O processo de massificação mostra-se, então, contraditório em toda a sua extensão. Concentrando o proletariado em um espaço social, ele tendia, por outro lado, a atomizá-lo; homogeneizando suas condições de existência, gerava, ao mesmo tempo, as condições de um processo de personalização; reduzindo a autonomia individual, estimulava inversamente o desejo de uma autonomia como essa, desenvolvendo as condições para isso; exigindo o aumento de sua mobilidade geográfica, profissional, social e psicológica, enrijecia entretanto sua situação de fato, etc. Semelhante acumulação de contradição, com o tempo só podia explodir. (BIHR; 1999: 59).

Mesmo constatando o declínio desse modelo de produção e acumulação capitalista, é pertinente observar que esse modo de produção não desapareceu; deixou de ser hegemônico, perdeu força, mas fortaleceu a cultura de fragmentação nas instituições, inclusive na escola. Todavia, sem dúvida, o modo fordista-taylorista de produção está em crise.

3.2.3 Crise do capitalismo fordista-taylorista

O modo de produção capitalista fordista-taylorista produziu resultados durante diversas décadas, para a acumulação do capital. Porém, com o extraordinário crescimento da produtividade (dos lucros) e o desigual crescimento dos salários, passou a haver uma distorção entre a capacidade de produção e de demanda. O excesso de produção, em diversos setores da economia, alcança dimensões de verdadeiras crises de superprodução: não havia quem comprasse no mesmo ritmo da produtividade. Desse modo, o modelo fordista-taylorista entrou em crise, basicamente por três fatores: pela reação dos operários-massa contra os métodos tayloristas-fordistas, pela financeirização da economia e agregado a ela os repetidos surtos de instabilidade monetária, e pela predominância do capital fictício em relação ao capital produtivo.

No âmbito dessas dinâmicas, houve momentos de novos ensaios gerais de autonomização do trabalho frente ao capital: a reapropriação criativa da vida, mudanças comportamentais, rebeliões juvenis, revoluções de libertação nacional. O emblemático Maio de 68 torna-se marco dessa vontade de viver intensamente e os movimentos de autonomia proletária como momento fundamental da liberação do trabalho, principalmente na Itália dos 70.

Em 1968, tornou-se evidente a fragilidade dos contratos sociais, sucessivamente instaurados para conter os movimentos revolucionários do começo do século, os que se seguiram à crise de 1929, e os movimentos que acompanharam e se seguiram à segunda grande guerra imperialista. Seja qual fôr o ângulo sob o qual consideremos estes <<acontecimentos>>, é incontestável terem revelado que esta contratualização não tinha minimamente eliminado ou ultrapassado as condições antagônicas dos sistemas capitalistas. (NEGRI & GUATTARI; 1984: 13)

Todavia, o capital implementa nova expansão do crédito e frente a novas inconsistências lança-se na ofensiva desesperada para reimpor a subordinação e cancelar as condições de autonomia na grande estratégia geo-política dos programas e receitas

neo-liberais dos anos 80 e 90. A ofensiva estratégica neoliberal, aconteceu, num primeiro momento, como reação do capital ao que Alain Bihr chamou de “*uma verdadeira revolta do operário-massa contra os métodos tayloristas e fordistas de produção*” (1999: 59). Os operários não estavam mais dispostos a “*trocar um trabalho e uma existência desprovidos de sentido pelo simples crescimento de seu “poder de compra”, a privação de ser por um excedente de ter.*” (Bihr; 1999: 60)

Essas revoltas, que atingiram o clímax entre os anos 60 e 80, manifestaram-se de diversas formas: fuga do trabalho e da produção, busca de atividades autônomas, de pequenos negócios, trabalho intermitente (“biscates”) e rupturas com a condição de assalariado. Enfim, busca da autonomia individual e coletiva e “fim do trabalho”, enquanto fazer alienado e penoso. Destaca-se que além das reações dos trabalhadores fabris, outros setores passaram a buscar, nas lutas, a reconquista de poder sobre os processos de trabalho.

Durante aquele ciclo de lutas, reaparecem as ações diretas – agora de um proletariado pós-fordista – e evidenciam-se manifestações emancipatórias e de construção de autonomia dos trabalhadores. Foram lutas radicais, muitas duramente reprimidas como no Brasil e América Latina, durante as ditaduras militares.

No entanto, o ciclo de lutas entra em declínio e Alain Bihr atribui o seu recuo à atuação social-democrata dos sindicalistas (burocráticos, afastados das bases, corporativistas, etc). Ele postula que as lutas sindicais não se solidarizaram com outras demandas do movimento popular como as feministas e ecológicas. Os trabalhadores não souberam criar e manter outras formas de mobilização social que não fossem atreladas a métodos representativos e tradicionais dos sindicatos e dos partidos ficando muito limitadas quanto aos seus propósitos:

Durante toda a duração desse ciclo de lutas, a conflitualidade proletária não ultrapassou, senão raramente, os limites do quadro imediato da empresa. Se, por um lado, ela soube recolocar em questão a organização taylorista e fordista do processo de trabalho, por outro, só raramente chegou à crítica do modo de desenvolvimento industrial inerente ao fordismo, cujo custo social e também ecológico é, todavia, cada vez mais pesado. Também pouco vimos as lutas do proletariado da

época atacarem, a não ser verbalmente, o “modo de vida” induzido pelo capitalismo, a sociabilidade resultante da subordinação cada vez mais estreita de toda a vida social às exigências da reprodução do capital: a contestação do poder do capital sobre o trabalho, não foi estendida a seu poder fora do trabalho. (BIHR; 1999: 64)

Ao debater o novo ciclo de crise capitalista, os economistas apontam várias causas como por exemplo a crise de produtividade e diminuição dos lucros. Também fazem parte dessas causas, sem dúvida, a revolta contra os métodos fordistas-tayloristas bem como a saturação do consumo e mudanças da demanda, que se torna diferenciada, exigindo produtos que agradem às diferentes singularidades e subjetividades dos indivíduos. Essas e outras razões vão pressionar para o fim do modelo defendido por Keynes, de intervenção do Estado na economia e na expansão de benefícios sociais aos trabalhadores.

Por outro lado, os patrões passaram a buscar novas formas de reorganização do processo de produção, incrementando novas tecnologias e provocando mais desemprego, medidas essas que passaram a ser o modo predominante de procedimento disciplinar e de subordinação.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES; 2002: 31)

As descrições até aqui expostas apontaram aspectos de como se constituiu o modo de produção fordista-taylorista, acentuando fortemente as redes de relações e conflitos sociais que produziram aquele modo de organização do capitalismo e como, esse mesmo modo de produção, foi moldando e submentendo o modo de viver segundo

os mecanismos de poder que permitisse a máxima lucratividade. A expansão e socialização extrema do referido paradigma de produção não impediu, no entanto, a intensificação e surgimento de novas demandas sociais assentadas no desejo de liberar-se do impulso massificador e homogeneizador próprios do modelo de fábrica. A crise do pacto fordista-taylorista, que posteriormente explicará as tentativas neoliberais de reforma e reestruturação produtiva, não é mais do que a consequência imediata da recusa de um dos sujeitos da relação que compõe o referido pacto. Assim, abre-se o conflito novamente, mostrando a emergência de novos modos de vida e novas subjetividades diversas e não homólogas as do poder constituído.

3.3. Reação dos operários e da sociedade ao capitalismo e suas formas de trabalho e de vida nos anos 60 e 70.

No final da década de 60 e nos anos 70, uma onda de lutas proletárias explodiu contra o capitalismo. Foram manifestações de revolta do operário-massa contra os métodos fordistas-tayloristas de produção. Reações que tomavam formas diversas, tais como: “*greves parciais, operações-tartaruga, ataques ao staff administrativo e à divisão capitalista do trabalho, formação de conselhos de oficinas e de conselhos de fábricas*” (Bihl; 1999: 61). Revoltas contra a extrema expropriação física e intelectual, contra a alienação e a repetição indefinida de gestos sem sentido, contra a exaustão em decorrência da aceleração do ritmo de trabalho e pela recusa de fazer do trabalho alienado e sem sentido, o centro da vida. O crescimento do poder de compra já não era mais capaz de conter no operário o desejo de uma vida criativa, cujo sentido não poderia encerrar-se no trabalho.

De modo mais amplo, essas lutas proletárias testemunhavam a vontade de “viver de outra maneira”, o desejo de inventar novas relações sociais, baseadas na igualdade dos indivíduos e na solidariedade social, incorporando assim espontaneamente as reivindicações e os valores dos “novos movimento sociais” que igualmente surgiram na época, sempre na esteira das lutas proletárias. (BIHR; 1999: 63)

Também em Franco Berardi (2003) vamos encontrar argumentos sobre o rechaço ao trabalho e modo de vida capitalista, que exacerbou a falta de sentido e o sofrimento da classe operária:

En los sesenta y setenta, precisamente cuando el sistema industrial alcanzaba su punto culminante y hacía real la perfección del modelo fordista, repetitivo e mecânico, el sentimiento obrero de rechazo del trabajo industrial y de sentirlo como ajeno se fundió con un filón cultural que hacía de la alienación su elemento crítico esencial. En su significado filosófico, alienación significa pérdida de la propia autenticidad humana e intercambio de cuanto de humano hay en hombres y mujeres con algo materialmente valorable, como el salario, el dinero, los objetos de consumo. (BERARDI; 2003: 51)

Contudo, as reações contra o modo de produção e contra o processo de desumanização não foram só dos operários. As inquietações e recusas foram também de homens e mulheres de todas as idades e que não estavam sujeitas diretamente ao ritmo da fábrica. Tratava-se de manifestações de desejo de uma vida com mais sentido compreendendo lutas que recolocavam aspectos que seriam do âmbito privado ou íntimo, tais como a qualidade da vida cotidiana, o prazer, o sofrimento, o respeito à dignidade do corpo, a reprodução humana, a sexualidade e a igualdade de direitos entre homens e mulheres, como questões públicas a serem debatidas no âmbito político.

As manifestações de rechaço aconteciam contra a submissão da vida aos ritmos da cadeia de montagem do modo de produção fordista-taylorista, e também contra a ética do trabalho, baseada no sacrifício e na disciplina. Ética que se estendia às outras esferas da vida privada e institucional.

A partir dessas discussões e do que se constata atualmente, é difícil afirmar se as lutas operárias e dos diferentes segmentos sociais foram vitoriosas, mas Bihr e Berardi formulam algumas análises críticas a respeito. Bihr argumenta que “*embora essas lutas tenham atacado o poder capitalista no processo de trabalho e em todo o processo de produção, só raramente foram além e colocaram em questão a organização capitalista da sociedade fora da produção*” (1999: 154). O “particularismo” das lutas, fechadas em práticas localizadas, impediu que fosse identificado, pelos sujeitos em luta, aquilo que

era comum: a submissão ao modo de produzir e de viver, segundo as regras capitalistas. Essa percepção comum a todos os enfrentamentos contra o capitalismo poderia ter produzido lutas pela reapropriação de outras condições de existência, livres das práticas de reprodução do capital.

Berardi (2003) explica que a revolta contra a dependência e o modo de produção produziu diversos mecanismos de fuga e gerou algo em comum, tanto para o capital quanto para os trabalhadores: o desejo de autonomia. De certa forma, são os trabalhadores que inauguram a flexibilização do trabalho, o rompimento com a estabilidade, quando, eles mesmos, abandonam os empregos para se reapropriarem da vida.

La flexibilidad no es una p rfida invención de los capitalistas para explotar el trabajo y pagarlo peor de lo debido. La flexibilidad es, ante todo, una invención de los jóvenes obreros que, en los años sesenta y setenta, cuando la demanda de trabajo por parte de las industrias era fuerte, y fortísimo el deseo de libre comunidad y nomadismo, descubrieron que era posible trabajar algunos meses para un patrón, despedirse, llevarse los ahorros del salario y el finiquito y recorrer el mundo en busca de aventuras hasta que volv a a ser necesario buscarse outro trabajo temporal. (BERARDI; 2003: 79)

No entanto, para que a flexibilidade fosse possível, o capital entendeu necessário desestruturar o sistema salarial, reduzindo sua dependência em rela o ao trabalho. Passou a organizar o sistema produtivo em rede, introduzir mecanismos tecnológicos, bem como outras formas de rela es com o trabalho, tais como: por tarefa, por tempo determinado, aut nomo, terceirizado, etc.

Apesar das lutas de 60-70 terem sido muito importantes, por terem produzido mudanças significativas nas subjetividades humanas, cujos efeitos potencializam muitos movimentos e enfrentamentos em nossos dias, a derrota da classe trabalhadora, nas lutas dessas décadas, de acordo com Bihl, aconteceu devido à sua desarticula o com os outros movimentos sociais,   repressão violenta às suas lutas, mas também devido à reconversão tecnológica e deslocamento do centro de gravidade social do trabalho: da esfera do trabalho operário para a esfera do trabalho cognitivo.

Dessa forma, é o trabalho cognitivo que vem recolocar o trabalhador no processo produtivo, enquanto totalidade dos potenciais humanos: um outro tipo de trabalhador, que se envolve na concepção e na execução da tarefa, que mobiliza suas capacidades cognitivas, mas também afetivas e emocionais, de modo que sua subjetividade é valorizada e incorporada à produção. O resultado, por paradoxal que possa parecer, é que o trabalho passa a ser a parte mais interessante da vida, por muitas razões, entre elas, porque há um desencantamento com outras dimensões da existência, mas também por necessidade, uma vez que nas últimas décadas, pioraram drasticamente as estruturas públicas de assistência, na maior parte dos países. O trabalhador, de modo geral, passou do rechaço para a adesão ao trabalho.

Por qué, después de un largo período de rechazo del trabajo y de autonomía social, después de un largo período en el que la solidaridad prevalecía sobre la competición, en el que la calidad de la vida prevalecía sobre la acumulación de poder y de dinero, el trabajo ha podido recuperar una posición central en el imaginario, en la escala de valores socialmente reconocidos y en el psiquismo colectivo? (BERARDI; 2003: 66)

Responder a essa pergunta do autor não é simples e demanda análises sob diversos prismas: econômicos, culturais e sociais. Optamos por trazer alguns aspectos mencionados pelo próprio autor quanto à reação do capital. Este reagiu implementando as políticas neoliberais contra os trabalhadores, provocando verdadeira “*devastação na vida social*”, produzindo crescente miséria e obrigando milhares de seres humanos a se submeterem às mais absurdas exigências e formas de trabalho submetido e até escravo para não morrer de fome. Além disso, emergem novas formas de dependência, esmorecem as organizações sociais em defesa do trabalho, bem como as ações de solidariedade, e agigantam-se formas diversas de flexibilização, de apropriação da vida pelo capital e de competição ilimitada.

No entanto, sem subestimar a capacidade de renovação, subsunção e articulação do capital, é possível reconhecer que os movimentos de reação à exploração e à opressão, ao longo de décadas, desenvolveram consciência, capacidades e

subjetividades favoráveis à construção de dignidade de vida, que podem ser organizadas e articuladas para continuar a luta para construção de outros modos de vida.

Para melhor compreensão sobre as possibilidades de libertação e de auto-valorização dos fazedores em relação à opressão capitalista, Negri & Guattari (1984), no livro “*Os novos espaços de liberdade*”, resgatam esse potencial e afirmam que essa potência

Consiste em criar condições de emergência de uma renovação permanente da atividade humana e da produção social através da promoção de processos de singularização, de auto-organização, de auto-valorização. Só um imenso movimento de reapropriação do trabalho, enquanto atividade livre e criadora, enquanto transformação das relações entre os sujeitos, só uma revelação das singularidades individuais e/ou coletivas, esmagadas, bloqueadas, dialectizadas pelos ritmos do constrangimento, irá gerar novas relações de desejo susceptíveis de “inverter” a situação presente. (NEGRI & GUATTARI; 1984:8)

Todavia, os mesmos recursos que o capital tenta se apropriar, os trabalhadores precisam utilizar de forma organizada e intencional para gerar novas formas de subjetividade coletiva e segundo finalidades não capitalistas. As revoluções da informática, da comunicação e da robótica podem se constituir em potenciais de libertação para os trabalhadores, desde que estes consigam sair da inércia e superar os velhos paradigmas da dependência, da subordinação ao assalariamento e à luta pelo poder, através da representação, da delegação, da hierarquia e da normatização, que têm impedido o protagonismo e o poder constituinte, este, que um dia foi desejo e objetivo das multidões, defendido nas lutas dos “*sans culottes*”.

3.4. A reação do Capital às lutas dos trabalhadores

O trabalho livre enquanto atividade de produção humana e atividade social e processo de auto-organização e auto-valorização era o desejo dos operários nas lutas dos anos 60 e 70, pois tanto o capitalismo, quanto o socialismo, submeteram o trabalho a

uma máquina de sofrimento, autoritária e destrutiva das singularidades individuais e coletivas.

As lutas operárias nos países de avançada industrialização conseguiram conquistas e reduziram os níveis de exploração econômica. Essas ações talvez tenham contribuído para suscitar respostas do capital, que mudaram a natureza da dominação a qual se reorganizou e se rearticulou mundialmente e por estratégias que variam desde a precarização da paz e a diminuição da liberdade, até o extermínio e a fome em algumas regiões periféricas do planeta.

A diminuição relativa da exploração nas zonas metropolitanas foi paga pela exterminação no terceiro e quarto mundo.(...) O que está fundamentalmente em causa é a capacidade das comunidades, das raças, dos grupos sociais, das minorias de toda a espécie, para conquistar uma autonomia. Nenhuma causalidade histórica, nenhum destino impõe que o poder libertador do trabalho esteja condenado, à medida que aumenta, a dever ser sempre cada vez mais manipulado e oprimido. (NEGRI & GUATTARI; 1984:9)

Tornando a fazer referência à reação dos trabalhadores aos métodos de produção e à exploração capitalista sobre o trabalho, cabe lembrar que o auge das manifestações das lutas operárias, mas também populares – estudantes, juventude, mulheres, movimentos ambientalistas, de caráter cultural ou racial – deu-se com maior intensidade no ano de 1968 mas continuou nos anos posteriores e provocou modificações nas subjetividades, desencadeando um processo de desejo de novas relações e de libertação das singularidades. O movimento mostrou as possibilidades da potência coletiva que continua se manifestando hoje em ações globais tais como as de Seattle, Argentina, Gênova, Chiapas, etc.

Nota-se que singularidade, liberdade, autonomia e paz são desejos e são o grito contra a ordem capitalista e pela emancipação do trabalho. O movimento de 68 revelou a fragilidade dos acordos sociais instaurados para conter os movimentos revolucionários do início do século XX e que antecederam a crise de 1929/30. As contradições capitalistas não tinham sido superadas.

Os acontecimentos de 1968 instauraram-se como tomada de consciência antagonística dessa transformação da qualidade social da produção e dos processos de trabalho. Revelaram de maneira caótica, mas todavia convincente, a contradição fundamental em que estas transformações assentam, a saber, a de conferir uma força produtiva imensa à humanidade, ao mesmo tempo que lhe impõe um novo destino proletário – o do expropriado permanente, do desterritorializado sem alternativa, do “não garantido”, não apenas no seio do socius mas igualmente no registro das referências inconscientes. Generalizando a exploração a todos os níveis da sociedade e da vida humana. (NEGRI & GUATTARI; 1984:15/16)

Na seqüência, chama-se a atenção para o fato de que as lutas iniciadas em 1968 e que se expandiram desde então num mundo em mutação, em meio a sucessos e fracassos, têm demonstrado a exigência de requalificação desde as bases, “*com vista à conquista contínua de espaços de liberdade, de democracia e de criatividade*” (Negri & Guattari; 1984: 21).

Por sua vez, o capital se reorganizou e se reestruturou, integrando os aspectos produtivos e de comando – de poder. Integrou o político e o econômico, o Estado e o capital, de forma globalizada, porque aconteceu enquanto integração transnacional. Negri & Guattari chamam essa integração de Capitalismo Mundial Integrado pelo grau de controle policêntrico e rigorosamente organizado e planejado, de forma a abranger o mundo todo.

Nesse mecanismo, os estados nacionais dos países do Terceiro e Quarto mundo, são submetidos, pelos países centrais, às regras neoliberais – monetárias, de comércio e de absorção das políticas econômicas – comandados por instituições internacionais, de controle e imposição do grande capital, através de estratégias planetárias. O C.M.I. promoveu um gigantesco processo de desterritorialização e infiltrou-se, de forma quase molecular, em processos culturais, contratuais e coercitivos. “*O Estado nuclear tornou-se a figura central do Capitalismo Mundial Integrado*” (Negri & Guattari; 1984:30). Utilizando, portanto, de múltiplas práticas coercitivas, persuasivas ou de cooptação, o

capitalismo contemporâneo tem consolidado um sistema centralizado de poder monetário, tecnológico, cultural e econômico, diluindo e negociando as crises nos territórios e nos tempos, nas suas diferentes singularidades, em todos os cantos do planeta.

Cabe observar também, que além da reestruturação mundial de reordenamento e comando, as transformações capitalistas modificaram o *“modo de produção e o conjunto dos componentes da força coletiva de trabalho que nela se relacionam. É fundamentalmente na base da informatização do social que esta desterritorialização e esta integração se tornaram possíveis”* (Negri & Guattari; 1984: 28).

Partindo dessas evidências apontadas, é possível compreender que o Capital invadiu a vida como um todo, e a sociedade não está apenas subsumida ao comando do capital. A sociedade parece estar vivendo seu cotidiano totalmente absorvido pelo modo de produção na lógica do capital integrado e coerente com as características intrínsecas do capitalismo. Essa integração mundial aconteceu junto com novas formas de extração da mais-valia, agora com processos tecnológicos novos: informatização e robotização do trabalho, difusão pela mídia do controle social, integração das subjetividades na produção, etc.

Outra característica capitalista que não foi abandonada foi o caráter repressor e autoritário do capital, que mesmo tendo mudado de tática, continua mostrando sua truculência nas diversas formas de violência e de guerras. Negri & Guattari ilustram esse aspecto com a seguinte frase: *“A informatização do social é inseparável da sua automatização e da sua militarização. (...)os circuitos de reprodução que suportam a vida e a luta são cada vez mais controlados e esquadrihados e, em caso de insucesso, reprimidos de modo preventivo, encontrando-se assim o tempo de vida estreitamente assente no tempo militar do Capital”* (1984:30).

Portanto, mudou a organização e distribuição do trabalho, a democracia está cada vez mais mutilada, e no C.M.I. fica difícil localizar o poder, ou dizendo de outra forma: o capitalismo está em todo o lugar e em todos os espaços (e por isso mesmo, talvez todo o espaço e todo lugar são espaços, lugares e tempo de lutas de libertação e anti-capitalistas).

Frente a todas essas formulações, fica evidenciado que o C.M.I. gerencia o mercado mundial segundo esquemas de exploração, acumulação e concentração. Como conseqüência, o terror cresce e o perigo de extermínio nuclear potencial é real, além do extermínio pela precarização extrema da sobrevivência. A reestruturação parece ter aumentado a sutileza e sofisticação do capital, mas certamente aumentou sua ferocidade e seus absurdos, constatáveis na pobreza, genocídios, marginalização, poluição, extinção de espécies, guerras, terror, fome e epidemias.

Prosseguindo na análise da produção e do trabalho contemporâneos, fica evidente que a forma de produção capitalista modificou-se profundamente. A nova integração produtiva inclui gestão de qualidade e desloca o enfoque principal da função produtiva para as atividades cognitivas ou imateriais, graças à integração crescente das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), determinantes para as estratégias de comunicação que acompanham as novas formas de distribuição, comercialização e agregação de valor aos produtos.

Graças ao uso da comunicação virtual (via Internet), cresce o papel do consumidor que se transforma em comunicador (produtor), reduzindo a separação entre o mundo do trabalho e o mundo da vida, à medida que cresce a capacidade individual de operar os programas de computação, as máquinas para a informática, e aumentam as capacidades de aprender as novas formas de trabalho e interação produtiva no âmbito das redes de cooperação virtual.

Consolida-se, portanto, a economia do conhecimento, em que o saber se manifesta como força produtiva. Encontram-se, em outro grupo de estudiosos, constatações sobre as alterações paradigmáticas que estão ocorrendo na economia.

Nas mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e culturais que acompanham a emergência e a ampla difusão das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e a dimensão cognitiva da economia, a produção constante e intermitente do “novo” impõe-se como elemento comum, evidenciando deslocamentos paradigmáticos com profundas implicações na própria relação entre trabalho e vida. (COCCO et al.; 2003:11)

Apesar dos componentes de crise, constatados amplamente, há um potencial produtivo decorrente das novas tecnologias, das capacidades informacionais, da ampliação e difusão do conhecimento e do intelecto geral. O C.M.I. apropria-se desse potencial tentando capturar os fatores de inovação produzidos pelas relações sociais assim como estabelecer mecanismos de controle da circulação de informações. No entanto, o capital, por mais que tente regular, legalmente, não consegue impedir a circulação da informação e do conhecimento (fundamentais no trabalho hoje). As NTIC tornaram possível dizer que nossa sociedade é pedagógica porque se aprende em qualquer lugar, assim como se produz em qualquer lugar e a qualquer hora, explicitando o carácter inócuo dos tradicionais lugares especiais dedicados a realizar a formação dos indivíduos.

Portanto, reitera-se que o capitalismo se reestruturou em duas direções. Primeiro, se articulando globalmente, desestruturando os Estados nacionais e de forma centralizada, disseminando sua lógica em toda parte e em todas as dimensões da vida. Segundo, alterando sua forma de produzir e de extrair mais-valia, através de novas tecnologias, dos processos informacionais e digitalizados, e inserindo na produção todo o processo cultural, de conhecimento e das subjetividades em todos os momentos da vida. Tais aspectos mudam, sem eliminar, o modo de produção fordista-taylorista que apresenta novas características no século XXI.

3.5. Paradigmas do pós-fordismo

A partir dos anos 70, o padrão de acumulação capitalista fordista-taylorista entrou em crise, apesar do forte processo de reestruturação no modo de produção com o objetivo de recuperar, manter ou ampliar altos níveis de produtividade e de lucros. Nesse sentido, Antunes (2002) cita o toyotismo japonês, nascido na empresa japonesa Toyota, para exemplificar pelo menos parte do universo de transformações que estão ocorrendo no processo produtivo atualmente, e apontar algumas diferenças em comparação ao modo fordista. Em relação à produção, que no fordismo caracterizava-se

pela existência de grandes estoques, majoritariamente homogêneos, frutos da produção em série e massiva, no toyotismo, essa produção é mais variada e heterogênea, objetivando atender a uma demanda diferenciada.

Outro aspecto relevante é referente à organização do trabalho, que no toyotismo é caracterizado por ações em grupos em que os operários executam uma série variada de gestos, às vezes operando com diversas máquinas ao mesmo tempo, rompendo com a prática fragmentária da produção fordista.

Quanto à estrutura administrativa, a produção fordista tinha um *staff* que coordenava, supervisionava e exercia um poder hierárquico e disciplinador muito acentuado e a fábrica concentrava a maior parte da produção no interior de suas instalações. No toyotismo, as relações são mais horizontais, o trabalho e responsabilidades são de equipes e parte da produção é terceirizada ou realizada por uma rede de fornecedores. Expandem-se novas formas de trabalho flexível: terceirização, subcontratação, contratos autônomos, etc., reduzindo o número de empregados regulares dentro da fábrica. No entanto, para os empregados necessários na fábrica toyotista, há garantia de “emprego vitalício”, com formação em serviço e mobilidade interna para ajustá-los às necessidades da fábrica e capacidades do empregado.

Sobre as grandes transformações da produção pós-fordista, Antunes afirma que:

As teses defensoras do “ pós-fordismo ” superestimaram a amplitude das mudanças, particularmente no que diz respeito ao trabalho qualificado e mais habilitado, o que leva o autor a concluir que as mudanças no processo capitalista de trabalho não são tão profundas, mas exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo sobretudo as formas de gestão e o fluxo de controle, mas levando freqüentemente à intensificação do trabalho. (ANTUNES; 2002: 49)

Objetivando aprofundar a temática que parece ser tão complexa, são pertinentes as contribuições de David Harvey (1999). Este, ao analisar a sociedade pós-moderna, em seu livro – *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança*

cultural – discorre sobre as principais alterações no processo de produção, estabelecendo as diferenças entre o fordismo-taylorismo e a produção pós-fordista ou *just-in-time*⁴⁵.

O autor entende que a produção fordista baseava-se em economia de escala, com a formação de grandes investimentos, instalações e estoques, estes com características uniformes, cujos produtos eram mais ou menos padronizados. Já na produção *just-in-time*, a produção é mais flexível, com produtos variados e em reduzidos estoques.

Em relação à organização do trabalho, Harvey explica que no fordismo havia uma divisão espacial do trabalho em que o operário realizava um número reduzido de gestos ou ações. Cada operação era executada individualmente, numa tarefa específica, geralmente simplificada, com poucas possibilidades de diversificação e mobilidade do trabalhador. A organização do processo produtivo caracterizava-se por ser vertical e centralizada na fábrica e no *staff* administrativo. O contrato de trabalho era individual e a negociação salarial era coletiva, mediada pelos sindicatos das diferentes categorias. Em oposição a essas práticas, na produção *just-in-time*, o trabalhador recebe formação no trabalho, é co-responsável pelo processo produtivo, executando múltiplas operações, eliminando a demarcação de tarefas especializadas e únicas para cada empregado. A organização do trabalho é mais horizontal. O mercado de trabalho é mais flexível, diversificado e há uma crescente flexibilização nos contratos de trabalho, o que significa um processo crescente de desregulamentação das normas e legislação trabalhistas. As necessidades coletivas e a seguridade social são privatizadas e as negociações salariais tendem a acontecer nos locais de trabalho e por empresa, sem a intermediação sindical.

Cabe reafirmar que não há discordância, entre os estudiosos mencionados, em relação ao assalariamento. De modo geral, percebe-se que as empresas reduzem o número de empregados formais e para estes poucos incluídos no mercado de trabalho é conveniente garantir formação, maior segurança e estabilidade, porque são estratégicos para o processo produtivo. Para os trabalhadores temporários (não centrais) resta pouca ou nenhuma segurança.

⁴⁵ Que na língua portuguesa significa produção ajustada à demanda, sem formação de estoques.

Além disso, tanto Harvey como Antunes afirmam que há uma redução dos empregos formais, uma desregulamentação das normas legais sobre o trabalho e alterações no processo produtivo que passam a exigir outro tipo de formação para o trabalho, entendido na forma de assalariamento e dependência do Capital. Parece que nesse contexto, torna-se necessário refletir se o trabalhador deve preparar-se para inserir-se no chamado “mercado de trabalho” capitalista ou deve buscar preparar-se e organizar-se para perseguir sua emancipação em relação ao mercado capitalista.

Sobre essas alterações paradigmáticas que estão ocorrendo no mundo do trabalho e da produção, Giuseppe Cocco, traz novos elementos, contribuindo na abertura de horizontes para os trabalhadores entenderem-se, organizarem-se e prepararem-se para novas práticas emancipatórias do seu fazer. O autor inclui fatores imateriais e comunicacionais como relevantes na produção pós-fordista.

Os paradigmas sociais do pós-fordismo qualificam-se pela emergência de atividades imateriais de coordenação, inovação e gestão, que requalificam a própria forma-empresa. Novos fatores estratégicos emergem, isto é, as atividades imateriais de pesquisa e desenvolvimento, da comunicação e do marketing, do design e da formação. (COCCO; 2000: 86)

Para aprofundar as reflexões sobre a nova centralidade do trabalho no modelo pós-fordista, vamos destacar alguns elementos abordados por Cocco (2000) que afirma ser a cidadania condição para a integração produtiva e que o trabalho, longe de desaparecer, está se difundindo. Vivemos, na abordagem de Cocco, uma tendência crescente ao desaparecimento do assalariamento formal. O atual regime de acumulação determina uma difusão social do trabalho, no espaço e no tempo, ou seja, nas redes sociais de cooperação, na recomposição do tempo de vida e tempo de trabalho. Surge uma nova figura de trabalho: a de um trabalho *imaterial*. Também em outros autores como Lazzaratto & Negri, a pertinência do tema é reforçada:

Se a produção é hoje diretamente produção de relação social, a “matéria-prima” do trabalho imaterial é a subjetividade e o “ambiente ideológico” no qual esta

subjetividade vive e se reproduz. A produção de subjetividade cessa, então, de ser somente um instrumento de controle social (pela reprodução das relações mercantis) e torna-se diretamente produtiva, porque em nossa sociedade pós-industrial o seu objetivo é construir o consumidor/comunicador. E construí-lo “ativo”. Os trabalhadores imateriais (aqueles que trabalham na publicidade, na moda, no marketing, na televisão, na informática etc.) satisfazem uma demanda do consumidor e ao mesmo tempo a constituem. O fato de que o trabalho imaterial produz ao mesmo tempo subjetividade e valor econômico demonstra como a produção capitalista tem invadido toda a vida e superado todas as barreiras que não só separavam, mas também opunham economia, poder e saber. (LAZZARATO & NEGRI; 2001: 46-47)

Partindo dessas análises que ampliam a compreensão sobre o que significa produzir na contemporaneidade, percebe-se que, cada vez menos, um lugar de produção vai conseguir concentrar o conjunto de funções complexas de um processo integrado de concepção, inovação, criação, produção, empregos e consumo. Esse conjunto de operações mencionadas está desterritorializado, tecnologicamente modificado, agregando componentes virtuais, proliferando os atos criativos, lingüísticos e comunicativos. Dessa forma, constata-se que a indústria está cada vez mais terceirizada e os serviços cada vez mais industrializados.

Assim, é possível postular que a produção vai integrar, crescentemente, dimensões instrumentais e comunicacionais de um agir produtivo e, portanto, os conceitos de divisão clássica entre trabalho manual e trabalho intelectual não dão mais conta dos novos processos. Se a dinâmica produtiva mudou com as novas tecnologias, novos materiais, novas exigências do mercado, com a globalização do capital financeiro, do comércio, dos padrões culturais, o trabalho também mudou e há uma recomposição do fazer e do agir. Então, o conceito de trabalho imaterial torna-se central.

Por conseguinte, com as mudanças de paradigmas sobre o que se tornou relevante no processo produtivo, na sociedade pós-moderna, alguns aspectos tradicionais da economia moderna começam a ser questionados. É o que constatamos em Lazzarato (2000) ao postular que o tempo não é mais a medida do trabalho e da

produção de mercadorias, como no período fordista (o cronômetro de Taylor), pois que no pós-fordismo, o modelo de produção é comandado pela economia da informação.

Concordando com essa linha de pensamento, em *Gramática da Multidão* (2003), Paolo Virno, interpretando os *Grundrisse* de Marx e olhando para as alterações de hoje, no processo produtivo, conclui que as contradições e desproporções da crise capitalista não se encontram mais no modo de produção baseado no tempo de trabalho dedicado pelos indivíduos, mas o que adquire relevância são as contradições que giram em torno da ciência e a ampliação dessa contradição poderá conduzir à “*derrubada da produção baseada no valor de troca*”. Virno nos instiga para esse debate:

(...)Marx sustenta uma tese muito pouco marxista: o saber abstrato – aquele científico, em primeiro lugar, mas não só ele – encaminha-se para se converter em nada menos que a principal força produtiva, relegando ao trabalho parcializado e repetitivo uma posição residual. Sabemos que Marx recorre a uma imagem tão sugestiva para indicar o conjunto de conhecimentos que constituem o epicentro da produção social e, ao mesmo tempo, pré-ordenam todos os âmbitos vitais: general intellect, intelecto geral. A preeminência tendencial do saber faz do tempo de trabalho uma “base miserável.” (VIRNO; 2003: 63-64)

A desproporção mencionada refere-se, de acordo com Virno, à decrescente importância do tempo de trabalho direto na produção material e o papel absolutamente mais relevante do saber, do conhecimento ou, conforme Cocco (2000) do trabalho imaterial na época pós-fordista.

As formulações de Virno trazem, de fato, aspectos novos e polêmicos porque questionam a lógica da tradicional economia política, inclusive dos conhecidos medidores de valor, de crescimento econômico e de mais-valia, e também os paradigmas de elaboração teórica e de análises de autores, incluindo aqueles de linha marxista, que consideram como inquestionável, o tempo de trabalho como única unidade de medida.

Para avançar na elaboração de alternativas para os trabalhadores, é necessário atribuir maior relevância às formulações dessa natureza, sob pena de ficarmos repetindo

paradigmas que parecem estar sofrendo alterações, uma vez que o modo de produção, sem dúvida, passa por significativas transformações.

No decorrer das buscas teóricas com o objetivo de compreender melhor os acontecimentos presentes, relativos ao tema do trabalho, novamente Virno apresenta contribuições significativas ao lembrar que, na produção fordista, o tempo de trabalho e o tempo de vida eram separados: o diálogo, a participação política, a elaboração intelectual aconteciam após a saída da fábrica. No pós-fordismo, ao contrário, a “*vida da mente*” é plenamente incluída na produção e “*trabalho e não trabalho desenvolvem idêntica produtividade, baseada sobre o exercício de faculdades humanas genéricas: linguagem, memória, sociabilidade, inclinações éticas e estéticas, capacidade de abstração e aprendizagem*” (Virno; 2003: 66).

Na seqüência, Virno propõe que no pós-fordismo, a cooperação produtiva, compreende também o não-trabalho, aquelas experiências e conhecimentos desenvolvidos e construídos fora da fábrica, enquanto trabalho “invisível”, assim entendido como vida não paga, representada por atividades intelectuais, culturais, virtuais, criativas, etc., não computadas como força produtiva, pois o tempo de trabalho, em épocas de desemprego estrutural – latente, fluído ou estagnado – apresenta-se como um “*resíduo miserável*”. Uma ilustração mais cotidiana e talvez simplificada seria a de que a pessoa desempregada, fora da fábrica, permanece produzindo, requalificando-se, participando, estudando, potencializando-se, convivendo, disponível enquanto exército de reserva, mas produzindo na cooperação produtiva do trabalho social. A sociedade toda é produtiva. O consumidor é também produtor na comunicação e na linguagem. A citação a seguir parece-nos muito apropriada para explicar o “mais-valor” na produção pós-fordista:

Segundo Marx, o mais-valor emana do mais-trabalho, isto é, da diferença entre trabalho necessário (que reembolsa o capitalista da compra efetuada para adquirir a força de trabalho) e o conjunto da jornada de trabalho. Pois bem, devemos dizer que o mais-valor, na época pós-fordista, está determinado, sobretudo, pelo hiato entre um tempo de produção não computado como tempo de trabalho, e o tempo de trabalho propriamente dito. Não conta só o afastamento, interno ao tempo de trabalho, entre trabalho

necessário e mais-valor, mas também (ou talvez mais) o afastamento entre tempo de produção (que inclui em si ao não-trabalho, a sua peculiar produtividade) e tempo de trabalho. (VIRNO; 2003: 68)

Constata-se, portanto, que o trabalho invisível – trabalho social, realizado pelo ser humano, enquanto consumidor – é também produção de valor, é também trabalho vivo: na interação, na manifestação e difusão lingüística e comunicativa, no saber, pensar e falar e no *General Intellect*, que Virno afirma ser a principal força produtiva. O conceito de *General Intellect* não significa erudição, mas a faculdade da linguagem, a memória, a disposição de aprendizagem, as manifestações de tagarelice, de aspectos lingüísticos-relacionais e qualidades cooperativas. Enfim, todas as faculdades humanas ou, na definição marxiana, “*a soma de todas as aptidões física e intelectuais existentes na corporeidade*” (Virno; 2003:71).

Dessa forma, o intelecto geral compreende, conforme Virno, conhecimentos formais, não formais, criatividade, imaginação e jogos lingüísticos, enquanto trabalho vivo. Analisando esse conjunto de formulações, conclui-se que, se a intelectualidade das massas (que Virno chama de “multidão”) é trabalho vivo, componente fundamental da atual acumulação capitalista e que toda a vida foi posta a produzir, cai por terra a teoria da proletarianização, porque o trabalho intelectual não é identificável apenas nos saberes especializados, mas nas “faculdades” lingüístico-cognitivas de qualquer ser humano.

Em vista desse conjunto de contribuições dos diversos estudiosos sobre o conceito de trabalho, infere-se que, no pós-fordismo, a produção capitalista está difusa, complexa e disseminada nas diferentes dimensões e espaços da vida e da reprodução humana. Está socializada, e Virno afirma que o pós-fordismo é uma forma de comunismo do capital. Isso faz balançar quase todos nossos tradicionais conceitos de trabalho, de produção, de mais-valia e de cultura. Surge, então, uma nova economia, a da informação e da comunicação.

3.5.1. A Economia da informação

A economia da informação é a nova máquina de captação das forças e dos signos produzidos pelos movimentos de desterritorialização dos processos produtivos e culturais. As velhas estratificações são desestruturadas e abrem-se para outros dispositivos coletivos de produção de subjetividades.

Contribuindo com o debate sobre o processo de “desmaterialização” da produção, Ivan da Costa Marques (1999) fornece elementos de análise sobre o que ele chama de “informacionalização” da economia. De acordo com o referido autor, esse processo não é recente, pois os portugueses já usavam uma série de recursos informacionais e imateriais para aumentar a precisão e eficácia nas expedições marítimas: mapas, roteiros, cálculos, tabelas, realizando planejamento e projeção (virtualização, trabalho de preparação do trabalho material) do percurso marítimo.

Foi intensificada a primeira das duas partes que compõem o trabalho de fazer uma viagem: 1) o trabalho de desmaterialização ou, como preferimos, de informacionalização da viagem, isto é, o trabalho de construção de mapas, roteiros, planos, tabelas e horários; e 2) o trabalho de materialização da viagem, isto é, entrar no navio e içar velas. Convencionou-se dizer que a primeira dessas partes se dá sobre a informação (software), e a segunda sobre a matéria (hardware). (MARQUES; 1999:194)

Observa-se que tais procedimentos passaram a se efetivar em muitos outros processos produtivos: na construção de máquinas, na fabricação de outros produtos de uso pessoal, nas construções e na agricultura. Quando compramos um produto qualquer num centro comercial ou supermercado, pagamos o custo do material, o lucro, os impostos e o custo das informações que ele contém. Os produtos, hoje, são muito leves: requerem menos matéria-prima, de diferentes materiais, que vão reduzir custos (uma exigência da competição) e mais pesquisa e desenvolvimento, mais tecnologia. Portanto, a produção competitiva, vai demandar mais pesquisa, mais informações, mais trabalho prévio antes de produzir o produto.

Com muita pertinência, Marques lembra que, na agricultura, esse processo se intensificou enormemente. Hoje, antes de cultivar qualquer espécie de produto, que chegue ao mercado com valor competitivo e tenha aparência saudável e atraente aos olhos, deverá ser investido mais trabalho, fora da lavoura, na pesquisa, na informação. Um trabalho feito nos laboratórios, por pesquisadores urbanos (que nunca puseram os pés numa fazenda ou lavoura). Será necessário adequar as sementes (geneticamente tratadas) ao tipo de máquina que vai realizar a colheita, ou pesquisar e desenhar máquinas para colher produtos sem estragá-los ou, de alguma forma, provocar perdas de produtividade e de lucro. Tornam-se importantes desenhos, tabelas, roteiros, fertilizantes, seleção eletrônica, colheitadeiras, transporte, fórmulas químicas para produzir o mais trivial alimento que compramos no mercado.

Na seqüência, foi possível identificar nas formulações de Marques, algumas características da produção pós-fordista, tais como a redução dos custos na matéria-prima (2% a 3% do custo total de produção dos microeletrônicos, por exemplo), aumento dos custos informacionais (o trabalho informacional e cultural é mais caro) e maior rede social de cooperação e intensificação da interação: a troca de informações entre todos os que trabalham. As próprias ferramentas de trabalho, a partir dos anos 70, se desmaterializaram ou se informacionalizaram intensamente.

Destaca-se que, como consequência desse processo de informacionalização da economia, muito mais pessoas trabalham em escritórios, em operações informacionais. Por outro lado, Marques também analisa os efeitos do declínio do modelo fordista-taylorista:

Então, já a partir dos anos 70, com o esgotamento do fordismo-taylorismo como modelo organizacional nos países desenvolvidos, ficou também virtualmente superada a sua contrapartida: o operário tradicional (...) não tem empregabilidade. (...) Junto com a nova natureza, um novo humano será forjado. Esse é o resultado final. (...) É freqüente ouvir-se: “Este trabalho está condenado pela automação”, ou “um robô substitui 50 trabalhadores por 5”. (MARQUES; 1999: 207-208)

Apesar da constatação sobre a redução quantitativa da mão-de-obra assalariada na produção, o autor explica que seria verdade que um robô substitui 50 trabalhadores

por 5, se fossem mantidas as mesmas relações de produção anteriores ao processo tecnológico informacional. Em primeiro lugar, o robô “*é um computador e a grande vantagem da informática é justamente permitir a produção em massa de artefatos diferenciados*” (Marques;1999:209) requeridos hoje pela demanda mais exigente. O segundo aspecto abordado é muito pertinente: “*sai-se de uma organização industrial que emprega ao todo 100 trabalhadores(as), 50 na fábrica e 50 no “escritório”, para uma outra organização industrial, mais flexível e supostamente mais produtiva de melhores produtos, que ao todo emprega 80 pessoas, 5 na fábrica e 75 no escritório*” (Marques;1999:211). No entanto, o próprio autor explica que existe de fato o desemprego tecnológico. Segundo ele, no Brasil, “*das 45 pessoas dispensadas na fábrica, 25 se deslocam para o escritório e 20 não tem mais lugar nem na fábrica e nem no escritório. Os empregos destas últimas deixaram definitivamente de existir e seus números são adicionados à conta do chamado desemprego tecnológico*” (Marques; 1999: 211).

Na tentativa de explicar tais mudanças, Marques postula que a economia está transnacionalizada e o processo de desnacionalização do terceiro mundo retira a oferta de trabalho da base nacional e acrescenta nos países centrais, onde estão as matrizes das grandes empresas transnacionais. Ele fornece alguns índices ilustrativos sobre essa realidade: “*considerando-se o ano de 1996, para cada milhão de dólares de venda a Alcatel empregou 9,64 pessoas na França e 3,44 no Brasil; a Kodac empregou 8,48 pessoas nos Estados Unidos e 3,91 no Brasil (...)*” (Marques; 1999: 212/213).

Dessa forma, pode-se concluir que a economia da informação rompe o tempo-medida e faz emergir o tempo-criação, o tempo-potência, cujas virtualidades não podem mais ser reguladas e captadas pelas divisões entre “tempo e trabalho” e “tempo de vida”. O trabalho, cada vez mais, vai coincidir com a vida e não poderá ser definido segundo as categorias da divisão fábrica/sociedade, trabalho manual/trabalho intelectual. Trabalho e vida não serão mais definidos pelo econômico e pelo biológico, mas por uma nova dimensão da atividade, que requalificará o fazer humano.

3.6. A atual crise do trabalho

O trabalho, tradicionalmente entendido enquanto relação salarial, subordinado aos modos de produção capitalista, está em crise. A respeito desse tema, as contribuições de Rifkin encontradas nas formulações de Neffa (2002) no artigo *Presentacion del debate reciente sobre el fin del trabajo* são muito pertinentes. Ele detecta uma contradição no capitalismo atual: se de um lado o sistema valoriza o trabalho (o emprego), de outro, promove o aumento do número de desempregados. É necessário ressaltar que a deterioração do nível de emprego com altas taxas de desemprego, por longos períodos, não acontece nos mesmos patamares em toda parte. O desenvolvimento desigual do capitalismo, bem como os terríveis custos do ajuste estrutural neoliberal nos países periféricos, produzem impactos maiores nos níveis de emprego nesses países. No Brasil, o processo de desassalariamento, além da precarização do trabalho, foi brutal: em torno de 3,3 milhões de empregos foram extintos no governo de Fernando Henrique Cardoso segundo Leher⁴⁶.

O desemprego é uma característica da atual fase de acumulação capitalista que ocorre em quase todos os continentes. Note-se, por exemplo, que a multinacional francesa Michelin anunciou em setembro de 1999, a extinção de 7.500 empregos. Diante do fato, as ações da empresa dispararam seus valores na Bolsa de Paris, animada com as demissões (Giraldo; 1999)⁴⁷.

Por outro lado, vale lembrar que o capitalismo alimentou a ideologia do trabalho, sobre o qual, para além da necessidade em razão da subsistência e manutenção da vida, atribuiu-lhe a função moral, e o trabalho passou a ser visto como “*o eixo da vida reta e moralmente boa*” (Offe in Neffa; 2002). Dessa forma, ao ficarem

⁴⁶ De acordo com Robert Leher, doutor em educação pela USP-SP, presidente da Andes-Sindicato Nacional, em artigo donominado: *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação*, artigo que faz parte do livro eletrônico publicado pela CLACSO 2000/2001 – *A Cidadania Negada Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*.

⁴⁷ Fernando Urréa Giraldo, da Universidade de Cali, Colômbia, autor do artigo: “*Um modelo de flexibilización Laboral bajo el terror del Mercado*”, palestra proferida no Seminário Internacional “Los retos teóricos de los Estudios del Trabajo hacia el Siglo XXI”, em 7 e 8 de Outubro de 1999, Aguascalientes, México.

desempregadas por longo tempo, as pessoas são olhadas como “*peçoas sem valor*”, além de todos os outros impactos sobre a qualidade de vida desses indivíduos e de suas famílias. Por isso, o desemprego não é um fator de menor importância na crise da Modernidade.

Somando-se ao debate sobre a crise do trabalho, Claus Offe (Neffa; 2002) analisa as transformações que estão ocorrendo nas tradicionais formas de atividades humanas e comenta que nas décadas de 80-90 ocorreram importantes reestruturações econômicas, que fizeram com que as empresas industriais, a administração pública e a agricultura tivessem que reduzir seus quadros de pessoal, como também contribuíram para a precarização do trabalho, proliferando outros tipos de relações laborais: informal, precário, instável, em domicílio, por tarefa, etc.

Dessa forma, das contribuições de Offe, destacam-se as mudanças na estrutura da classe trabalhadora. Mudaram as qualificações profissionais e as condições de trabalho, assim como cresceu o processo de segmentação e de heterogeneização dos mercados de trabalho. Percebe-se que tanto em Offe, quanto em Rifkin, as principais causas do desemprego são as mudanças científico-tecnológicas, que além de aumentar a produtividade, reduzem a quantidade de trabalho que é incorporado em cada produto.

Em vista disso, Offe postula que a humanidade precisa habituar-se à idéia de que uma considerável quantidade de pessoas que formam a população economicamente ativa não encontrará trabalho e portanto não poderá receber remuneração a partir de atividades consideradas formais (na forma contratual assalariada). O referido autor profetiza o desaparecimento da sociedade do trabalho e fala na “implosão” dessa categoria, enquanto centralidade para a constituição dos fundamentos culturais e políticos de uma identidade coletiva que organiza seu modo de vida na relação de subordinação e assalariamento.

No entanto, há dúvidas se essas profecias têm fundamento, pois existem divergências entre os pensadores da temática em alguns postulados. Alguns estudiosos têm uma visão crítica quanto ao determinismo tecnológico – responsável pelo desemprego crescente – ou quanto ao fim da sociedade salarial; outros, com argumentos neoclássicos ortodoxos, entendem que o desemprego se deve à rigidez do mercado de

trabalho e das intervenções das instituições e legislações de proteção à atividade laboral, que fazem aumentar os custos de produção e tornam, muitas vezes, os produtos pouco competitivos.

De qualquer forma, parecem ter razão os autores, como Offe, que afirmam que, à medida que aumenta o desassalariamento formal, incrementa-se o efeito estigmatizador e auto-estigmatizador do desemprego, pois o mesmo costuma ser imputado ao fracasso e culpa individual, uma vez que o sucesso – na sociedade fundamentada nos valores da Modernidade – é tido como mérito individual, desconsiderando a rede social ou a contribuição histórica do trabalho social. O impacto do desemprego é sobre a subjetividade, pois afeta a identidade do sujeito, bem como o seu sentido de pertencimento.

Também em André Gorz (Neffa; 2002) vamos encontrar a idéia de que o trabalho está perdendo a centralidade enquanto eixo estruturador das relações sociais, ou seja, declina a sociedade baseada no trabalho concebido em forma de emprego, definido juridicamente e executado em contrapartida de um salário. Gorz postula que não é no trabalho, mas na redução do seu tempo socialmente necessário que as pessoas poderiam encontrar sua liberdade para viver uma vida emancipada e digna.

Quanto aos impactos das alterações técnico-científicas sobre o mercado de trabalho, as idéias de Gorz não diferem muito das de Rifkin, afirmando que na década de 80, trinta por cento da população mundial economicamente ativa foi afetada pelo desemprego, pois o aumento da produtividade provocado pelas novas tecnologias não era capaz de repor os empregos provocados pelos períodos de recessão econômica.

Para Gorz, as atividades humanas privadas ou grupais, enquanto necessidades naturais de sobrevivência, passaram a assumir o conceito de trabalho a partir da Modernidade e precisamente por isso, ele o considera uma categoria histórica e não antropológica. Gorz defende que o capitalismo não inventou o trabalho, mas criou a ficção de que a força de trabalho deve tornar-se mercadoria, organizada em forma de mercado de trabalho. Força de trabalho alienável, o trabalho-mercadoria, fetichizado, fizeram as atividades humanas perderem seu sentido natural para tornarem-se meios de ganhar salário. Por consequência disso, os trabalhadores assalariados sofrem privações sob três formas: a respeito dos meios de produção (os meios de poder-fazer, de acordo

com John Holloway), sobre o produto do seu trabalho (do seu fazer) e sobre a possibilidade de estabelecer relação de cooperação com seus semelhantes.

Em relação à forma futura das relações capital/trabalho, chama-se a atenção para a defesa de que a evolução histórica da economia caminha em direção a empresas sem trabalhadores assalariados permanentes. Predominará o trabalho flexível e de tempo parcial. As empresas tendem a organizarem-se em forma de redes de pequenas empresas individuais, compostas essencialmente de capital intelectual, que venderão produtos intangíveis (impalpáveis). As maiores rendas serão cada vez mais tecnológicas e virão cada vez menos do trabalho humano material.

Observa-se que o lado positivo das idéias de Gorz é que se o trabalho deixa de ser o fundamento da vida e essência do ser humano e deixa de estar subordinado ao capital, ele passa a não exercer tanto poder sobre as pessoas. Julio César Neffa acrescenta alguns elementos para reflexão sobre as idéias de Gorz, como também de Offe. Reconhece que o nível de empregos realmente baixou, pois a população economicamente ativa cresce mais que o número de empregos criados. Neffa postula que a análise do trabalho, mais do que se centrar sobre os níveis de empregos, deve se voltar sobre as mudanças na natureza do trabalho, ou seja, as alterações no modo de produção estão a exigir outro tipo de trabalhador, com outras competências.

Acerca da hipótese levantada sobre o “fim do trabalho”, Neffa a coloca em dúvida, mas reconhece a persistência de altas taxas de desemprego involuntário, a segmentação dos mercados de trabalho, a heterogeneidade de formas de empregos e sua crescente precarização. Formula que a diminuição do volume de emprego e de horas de trabalho são claramente constatáveis no setor manufatureiro, mas crescem nas atividades terciárias e de serviços. Enquanto isso, em todos os setores e ramos de atividades, cresce o conteúdo imaterial de trabalho. Concordamos com Neffa quanto às suas afirmações sobre o crescimento das atividades de produção externalizadas, terceirizadas e por subcontratação – trabalho em domicílio – que acontecem em boa parte das atividades materiais e de serviços e que anteriormente eram desenvolvidas nos locais das empresas industriais.

Desenvolvendo o tema Neffa (2002) cita Hannah Arendt a qual afirma que o trabalho se constitui em obstáculo à verdadeira vida. A liberdade se conquistaria quando

os seres humanos se libertassem do trabalho, enquanto necessidade. Arendt postula que foi a sociedade moderna que glorificou o trabalho e transformou toda a sociedade em uma sociedade de trabalho. Para ela, o trabalho significa pena, sofrimento e não constituiu o centro da sociedade nem o principal vínculo social.

Também Dominique Méda, *apud* Neffa (2002) argumenta que o trabalho abstrato (assalariado), tal como o conhecemos na atualidade, passou a tornar-se realidade histórica no século XVIII a partir da Revolução Industrial. Segundo ela, seria um equívoco pensar que o trabalho sob suas formas atuais sempre existiu e que os seres humanos continuarão trabalhando da mesma forma (Méda, *apud* Neffa; 2002). A autora afirma que o trabalho, na sua forma atual – fator de produção, submetido à lógica da racionalidade econômica e da eficiência – surgiu quando se consolidou a emergência dos indivíduos frente ao Estado Moderno, mas hoje não dá conta de cumprir todas as funções que se lhe destinam: servir de identidade para as pessoas, manter o vínculo social e integrar as pessoas à sociedade.

No decorrer das análises de Méda, percebe-se sua crítica à economia política (neoclássica) por seus postulados individualistas e por conceber a sociedade como uma coleção de indivíduos. Conforme ela, Marx e os socialistas utópicos consideraram o trabalho como atividade própria do homem, como necessidade. A autora lembra que, enquanto alienado, o trabalho somente poderia ser uma atividade livre e criativa, quando se suprimisse o regime salarial e todos vivessem em situação de abundância, então não haveria diferença entre trabalho e ócio. Méda *apud* Neffa (2002) postula que o século XIX, com sua concepção de primazia do indivíduo sobre o grupo, fez triunfar o sonho do trabalho como atividade que algum dia permitiria a cada indivíduo expressar-se na sociedade e de mantê-la unida. Dessa forma, o trabalho tornou-se fetiche, passou a ser o valor prioritário enquanto fator de integração social. Para Méda *apud* Neffa (2002), é preciso “*desencantar o trabalho*”. Isso significa impor coletivamente limites a essa extensão sem fim da produção ou seja, parar de pensar que o único destino da sociedade é produzir e reproduzir-se sem fim. Reconhecer o valor de outras atividades, de outros tempos e de outros espaços, não produtivos, reduzindo o lugar ocupado pelo trabalho, para redistribuí-lo ao conjunto da população ativa e garantir espaço e tempo para o exercício de outras atividades.

Na seqüência, Neffa (2002) inclui, em suas reflexões sobre o fim do trabalho e de suas atuais crises, as contribuições de Robert Castel o qual, ao analisar as metamorfoses da sociedade salarial, incorpora alguns aspectos das concepções de Méda em relação ao trabalho assalariado quando reafirma que este é um fenômeno recente, porque, com efeito, é a partir do final do século XVII e começo de XVIII que a concepção moderna de trabalho abstrato (assalariado e produtor de mais-valia) se estabelece. Porém, vale lembrar, que o trabalho (concreto) existia desde muito antes e tinha, já na sociedade pré-industrial, uma utilidade social segundo Castel *apud* Neffa (2002).

Interessa destacar que, para Castel *apud* Neffa (2002), o trabalho que desaparece não é a capacidade humana de fazer, nos mais diferentes e criativos campos dos saberes, materiais e intelectuais, mas é o trabalho abstrato, entendido como aquele que se separa da pessoa que o realiza, quantificável, vendido no mercado de trabalho. O que está em crise é o trabalho mercantil, o trabalho-mercadoria, imposto pelo capitalismo manufatureiro, principalmente a partir do século XVIII.

Outros autores de linha marxista defendem que apesar das atuais restrições, o trabalho tem uma grande riqueza, ao articular os conhecimentos gerais, além de ser constitutivo do homem. Postulam que é necessário desalienar o trabalho, transformando o modo de produção, as condições e meio ambiente do fazer humano, sua organização, assim como as condições jurídicas de trabalho, juntamente com mudanças nas relações de poder.

É pertinente resgatar que Marx, falava na abolição do trabalho alienado pelo capital e, logo, na emancipação do trabalho, distinguindo o trabalho livre do trabalho alienado. Todavia, a própria palavra **trabalho** tem uma carga histórica, que denota sofrimento. Em 1968, Astrada escrevia:

(...) já é sugestivo que a palavra “trabalho” empreste ao trabalho, em muitos idiomas, cunho negativo. É sabido que a valorização positiva do trabalho começa na idade moderna, e é Hegel que, na instância filosófica, lhe dá carta de cidadania. A ascendência etimológica do trabajar castelhano como a do travailler francês e do travagliare italiano é o vocábulo latino tripaliare, do

substantivo trepalium, aparelho de tortura, formado por três paus, ao qual eram atados os condenados (gladiadores do circo romano e escravos). Trabalhar, pois, significa estar submetido a tortura. Isto é índice da infra-valorização do trabalho, que se documenta na literatura medieval dos primeiros séculos (e até em refrãos dos idiomas néolatinos), em que aflora essa gênese lingüística de “trabalho”. A valorização positiva abre passo, na modernidade, e na modernidade européia. (ASTRADA; 1968:32)

E o que é o trabalho alienado senão a fetichização de que Marx nos fala, muitas vezes esquecida nas análises dos seus interpretadores? Nesse sentido, Holloway (2003) contribui no resgate da obra de Marx, principalmente em seu livro *Mudar o mundo sem tomar o poder*. Ele utiliza as expressões “fazer, fazedor, feito”, para se referir a trabalho, trabalhador e obra, resgatando, pela raiz, as atividades humanas e suas obras (fazeres), deixando assim mais evidente as questões da alienação e do fetiche. Ele explica (interpretando Marx) que as mercadorias e o valor em dinheiro escondem, em vez de revelar, o caráter social das atividades aparentemente privadas e portanto as relações sociais necessárias para a realização de qualquer fazer humano. No capitalismo, acontece uma inversão da relação entre as pessoas e as coisas, entre o sujeito e o objeto. As coisas (dinheiro, máquinas) se convertem em sujeitos e as pessoas em objetos. “A separação do fazer em relação ao feito é, inevitavelmente, a separação do fazedor em relação a si mesmo (...) A alienação é a produção de seres humanos danificados, privados de sua humanidade”. (Holloway; 2003: 72-73)

A constituição (o fazer) e a existência separam-se. O constituído (o feito) nega o constituir; o feito nega o fazer e o objeto recusa o sujeito. Dessa forma, o objeto constituído adquire uma identidade durável, converte-se em uma estrutura aparentemente antagônica. Ao explicar essas relações, a partir das leituras de Marx, Holloway queixa-se de que a tradição do marxismo científico é omissa em relação ao tema do fetichismo, o que podemos conferir na seguinte citação:

A tradição do “marxismo científico” é insensível para o tema do fetichismo. (...) Se as relações sociais existem na forma de relações entre coisas, é impossível dizer “conheço a realidade” simplesmente porque as categorias

por meio das quais apreendemos a realidade são categorias historicamente específicas, que são parte dessa realidade. (...) Ser insensível para o fetichismo é tomar as categorias fetichizadas como são, tomar as categorias fetichizadas sem questionar o pensamento próprio. (...) Um marxismo cego para o problema do fetichismo é inevitavelmente um marxismo fetichizado. (HOLLOWAY; 2003:204/205)

Na interpretação de Holloway, a compreensão de Marx sobre o capitalismo não estava baseada no antagonismo entre dois grupos de pessoas, senão no antagonismo da maneira em que se organiza a prática social humana. A existência da sociedade capitalista é uma existência conflitiva, antagônica, numa vasta multiplicidade de conflitos. A sociedade atual, explica Holloway, se constrói sobre um antagonismo no modo em que se organiza o caráter distintivo da humanidade, quer dizer, o seu fazer. Perdemos o controle sobre nossa atividade criativa. As atividades humanas regem-se pelo mercado. Essa sujeição ao mercado acontece quando o fazer humano se torna mercadoria.

Portanto, o antagonismo social não é um conflito entre pessoas, mas entre a prática social criativa e a sua negação, entre a humanidade e sua negação, quando se estabelece a subordinação. O capital faz o movimento de separar, de fetichizar, o movimento de negar o movimento. O fazer passa a existir como coisas feitas, enquanto formas estabelecidas de relações sociais, como capital monetário. Nessa lógica, o trabalho morto domina o fazer vivo e o perverte em forma grotesca de trabalho vivo. O movimento da sociedade do fazer implica formas sociais e comunitárias de organização, de fazer sobre bases diferentes da do valor.

De acordo com essa visão, a fetichização, assim como a fragmentação – as separações e hierarquizações das atividades e das relações – rompem o fluxo social do fazer. A partir das contribuições de Holloway, pode-se afirmar que se o fluxo do fazer implica a comunidade, uma comunidade através do tempo e do espaço, então a ruptura do fluxo desmembra toda possibilidade de comunidade.

Estamos falando da crise atual do trabalho em época de declínio do ciclo de produção com as características fordistas. Nesse sentido, são muito significativas as reflexões de Virno (2003) sobre a crise da sociedade do trabalho. Ele discorda de Gorz e

de Rifkin, anteriormente mencionados, em relação às suas formulações sobre o “fim do trabalho”. Para Virno, o tempo de trabalho expandiu-se, uma vez que, na sociedade pós-fordista, toda a vida foi posta a trabalhar. Ele formula que a crise da sociedade do trabalho consiste no fato de que a riqueza social é produzida pela cooperação social ou pelo *General Intellect*, e não mais pelo trabalho devotado do indivíduo. A ciência, a informação, o saber em geral, bem como a cooperação, começam a apresentar-se como os pilares da produção, já não mais o tempo de trabalho, apesar de continuar sendo usado como unidade de medida. Sobre o fim do trabalho, Virno contribui com a seguinte idéia:

A superação da sociedade do trabalho sobrevem na forma prescrita do sistema baseado no trabalho assalariado. O tempo excedente, isto é, riqueza potencial, manifesta-se como miséria: dependência, desemprego estrutural (provocado pelos investimentos, não por sua falta), flexibilização ilimitada no emprego da força de trabalho, proliferação de hierarquias, restabelecimento de arcaísmos disciplinares para controlar o indivíduo, já não submetido aos preceitos do sistema fabril. Essa é a tempestade magnética com a qual se desdobra, no plano fenomênico, uma “superação”, tão paradoxal de cumprir, sobre a mesma base, daquilo que quer superar. (VIRNO; 2003: 65)

Procedendo uma avaliação sobre o conjunto de todas essas contribuições pode-se concluir que a crise, portanto, é a crise da sociedade salarial. O trabalho expande-se, a relação salarial declina. Certamente, a libertação da exploração capitalista e a autovalorização dos fazedores não acontecerão de uma hora para outra, nem sem sofrimento e organização ou mesmo de forma individual. Afinal, por longas décadas, as pessoas se prepararam para serem assalariadas e portanto, subordinadas. Há que se construir outras subjetividades para outras alternativas de sustentação e manutenção da vida e do fazer humano.

CAPÍTULO IV – Do debate sobre a crise do trabalho à hipótese do trabalho imaterial

Todas as teorias sobre as mutações (e crises) que estão ocorrendo no mundo do trabalho – e que divergem sobre a centralidade ou não que o trabalho assume na produção de valores e de bens no mundo contemporâneo – concordam que passa a existir uma acentuada diminuição do tempo físico de trabalho, bem como significativa redução do trabalho manual, e uma tendência à ampliação crescente do trabalho com dimensão intelectual. Sobre isso, Lazzaratto & Negri (2001:7), lembram as pertinentes contribuições teóricas de André Gorz, ao afirmar que “*atividades culturais relacionais, artísticas, cognitivas, educativas e ambientais*” são cada vez mais as bases sociais, paralelas à economia de mercado, sobre as quais se poderia fundar as alternativas ao capital. Encontramos em outro autor, pesquisador da categoria trabalho, formulações significativas sobre a nova tendência do trabalho na sociedade pós-industrial:

A figura do trabalho imaterial pode assim ser compreendida como a expressão mais madura e mais avançada do modo de produção baseado na produção de informações e de linguagens. (...) a centralidade de um trabalho vivo cada vez mais intelectualizado. Isto é, a qualidade e a quantidade são organizados em torno de sua imaterialidade. (COCCO, 2000:108)

Tendo como premissa básica o fato de que o trabalho atual sofreu mutações profundas e que seu perfil adquire cada vez mais aspectos imateriais, que se confundem com as atividades da mente, linguagens, informações, comunicação e sentidos, podemos avançar no debate entre os autores e suas teorias que versam sobre a crise do trabalho.

Parece que um dos aspectos centrais sobre esta crise, é se o trabalho permanece aprisionado pela forma mercadoria e suas realizações. Contribuindo para o debate, Antunes (2002) deixa muito claro sua convicção de que o trabalho, mesmo dotado de maior significado intelectual imaterial, sempre será contido e aprisionado na materialidade da forma mercadoria. Por outro lado, Lazzaratto & Negri (2001:27) postulam que o trabalho, evoluindo para a hegemonia dos aspectos imateriais sobre a

base material, juntamente com a *força de trabalho* transformando-se, sempre mais, em “*intelectualidade de massa*”, tende a constituir, potencialmente, um *sujeito social*, politicamente hegemônico e autônomo, não subordinado à forma mercadoria – objetivação no produto – fruto do trabalho material.

Essa questão colocada por algumas correntes que discutem a crise e suas alternativas tem conseqüências decisivas para as atividades culturais, artísticas, cognitivas e educativas com as quais a escola se envolve e produz, pois seguramente constituem trabalho imaterial, cognitivo e comunicacional e então, ou estas atividades simplesmente continuam sendo consideradas ideológicas, como reflexos ou superestruturas das relações de produção de bens materiais, ou podem ser concebidas como atividades estruturais, constitutivas da divisão do trabalho e com condições de constituírem consciência de classe.

Todavia, uma primeira teoria⁴⁸ defende que as mutações na organização da produção, a partir dos anos 70, não colocam em discussão a centralidade do trabalho industrial, isto é, a produção de riqueza é essencialmente transformação da natureza e o trabalho é a relação de um sujeito que produz um objeto material, a partir da transformação da natureza. Trabalho, portanto, é sempre produção de algo material. O foco central de análise está nos locais de produção, principalmente a indústria e a classe operária subordinada ao trabalho assalariado. Os que continuam defendendo essa teoria identificam o capitalismo com a produção industrial e a exploração apenas existindo na relação salarial, entre capital e classe operária. Com base nestes princípios, as atividades culturais, artísticas, cognitivas e educativas são consideradas criação de trabalho indiretamente produtivo ou simplesmente cultura.

Por outro lado, a segunda corrente⁴⁹, assume plenamente que as mutações no modo de produção alteraram-se e colocaram em crise o “*valor do trabalho*”, pois, objetivamente, a produção capitalista emprega um volume crescente de riqueza e subjetivamente, para um número crescente de indivíduos, o trabalho cessa de ser o lugar da realização pessoal e princípio de coesão social. Portanto, o tempo liberado de trabalho e a revalorização das atividades culturais, relacionais, cognitivas e artísticas

⁴⁸ Defendida por Ricardo Antunes e Sergio Lessa.

⁴⁹ Defendida por autores como Habermas, Gorz e Rifkin.

tornam-se novos referenciais sobre os quais se poderia fundar alternativas não reguladas pelo mercado capitalista.

Entende-se que a partir das postulações dessa corrente, as relações sociais, comunicativas, cognitivas e o mundo vital, contrastando com o mundo formal – do trabalho na fábrica – poderiam não estar contaminadas pela relação econômica de exploração do sistema capitalista. O fundamento teórico é sustentado na crítica que Habermas faz à concepção marxista de trabalho, que, segundo ele, reduz a relação capitalista somente ao “*trabalho instrumental*” (o homem que transforma a natureza) e que, conseqüentemente, essa relação economicista não consentiria fundar a ética, a ação com os outros, a comunicação e a política. Por conseguinte, as razões do agir dos operários, enquanto homens, deveriam ser procuradas fora do trabalho, no sistema político.

Em vista dessas formulações, é pertinente observar que André Gorz e Jeremy Rifkin assumem corretamente o problema da subjetividade, da linguagem, das atividades cognitivas e relacionais, como terreno novo sobre o qual recolocam a análise das relações sociais. Talvez a grande dificuldade dessa teoria é assumir um dualismo, uma ruptura entre sistema e mundo vital, agir instrumental e agir comunicativo, liberdade e exploração.

Somando-se às formulações sobre a categoria em debate, ganha relevância uma terceira corrente⁵⁰, que assume como fundamental que “*o trabalho se transforma integralmente em trabalho imaterial e a força de trabalho em intelectualidade de massa*” (Lazzaratto & Negri; 2001:27). Os estudiosos que defendem essa corrente afirmam que cada vez mais os processos de desenvolvimento das tecnologias, das ciências e das forças produtivas sociais, vão encontrar pontos de convergência, complexificando ainda mais as dinâmicas sociais, com implicações econômicas, culturais, políticas e sociais gerais e amplas. Uma gama de atividades deixa de ter, como centralidade de sua existência, tarefas de rotina. É tão importante esse processo de mutações que sua conseqüência mais visível é o deslocamento da dimensão quantitativa, ligada à indústria fabril e à revolução industrial clássica, para uma dimensão qualitativa,

⁵⁰ Defendida por Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, Franco Berardi, Paolo Virno e Giuseppe Cocco.

dependente dos setores de pesquisa, desenvolvimento, inovação tecnológica e comunicação.

Analisando o conjunto de todas essas informações, pode-se concluir que essa tendência da produção absorver cada vez mais trabalho imaterial – semiologia, signos, pesquisa, conteúdos comunicativos e significados – é irreversível nos processos de produção de bens materiais, mercadorias e serviços na sociedade pós-fordista. É importante ressaltar que a atividade produtiva imaterial não pertence somente aos operários mais qualificados mas está disseminada em cada sujeito produtivo na sociedade pós-industrial.

Quanto à produção imaterial, especificamente, compreende-se como sendo aquela que não existe em separado da própria atividade de produzir e já não se relaciona com a idéia de trabalho que se realiza numa objetivação fora dele. Portanto, é inseparável da própria atividade do produzir, do fazer, do poder fazer, e é então que nos damos conta que precisamos atribuir maior abertura à categoria trabalho, para tentar recuperar o conceito de fazer, perdido na concepção de trabalho vinculado estritamente como transformador da natureza, enquanto relação sujeito-objeto, ou seja, não temos mais como único critério, para determinar o que é ou não trabalho, a objetivação no produto fora do fazer.

Dessa forma, posto que uma das bases de desenvolvimento da sociedade atual é o trabalho imaterial, fundado nas potências subjetivas individuais e sociais, tais como a comunicação, a criatividade, a afetividade, o sentido, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, a emoção e a semiótica, discutidas largamente pela sociologia do trabalho e da ciência, o segundo passo é demonstrar como o trabalho imaterial disseminado em “intelectualidade de massa” pode transformar-se em um sujeito social e politicamente hegemônico.

Refletindo sobre as mudanças de paradigmas do trabalho na contemporaneidade, Lazzaratto & Negri (2001), interpretando Marx, a partir dos *Grundrisse*, afirmam que com o desenvolvimento da grande indústria, a apropriação do tempo alheio (o tempo isolado e imediato do operário) não é mais a base de produção de riqueza, e sim a intercomunicação da atividade social, que se apresenta como fator de produção. Isso significa que a criação de riqueza real vem a depender, cada vez menos, do tempo de

trabalho e da quantidade deste empregado e, cada vez mais, do estado geral da ciência, da tecnologia ou de sua aplicação na produção.

A partir dessas postulações, é possível afirmar que a centralidade no desenvolvimento da produção, hoje, é o desenvolvimento do indivíduo social, que se constitui nas *Forças Produtivas e Relações Sociais*. O corpo social é o grande pilar de sustentação da produção de riqueza e nesse sentido os dois pensadores já mencionados são enfáticos: “*Nessa transformação não é nem o trabalho imediato, executado pelo próprio homem, nem é o tempo que ele trabalha, mas a apropriação de sua produtividade geral, a sua compreensão da natureza e o domínio sobre esta através de sua existência enquanto corpo social.*” (Lazzaratto & Negri; 2001:28).

Diante dessa realidade tendencial do trabalho e da produção hoje, é correto afirmar que a organização capitalista, cada vez mais, assume um caráter dependente e a função empreendedora do capital será de adaptar-se para subjugar sob seu controle as forças produtivas e sociais da “*intelectualidade de massa*”.

Esclarecidos alguns pontos sobre o trabalho imaterial, faz-se necessário retomar a questão de que este novo espaço de produção – linguagens, atividades cognitivas, relacionais, etc – seria um campo mais preservado em relação à contaminação pelas relações de exploração capitalista, segundo a teoria fundada em Habermas, Gorz, Rifkin e outros que afirmam que o “*trabalho instrumental*” estaria mais fortemente submetido à lógica da exploração capitalista.

Contrariamente, Lazzaratto & Negri reafirmam que se rompeu, e cada vez mais irão romper-se os limites entre o tempo de trabalho subjetivo e o tempo de vida livre. O capitalismo não se identifica mais só com a produção industrial e a exploração não se dá apenas em por a trabalhar a classe operária. É justamente nas atividades “*culturais, relacionais, informacionais, cognitivas, educativas, ambientais e o tempo liberado do trabalho que se convertem em objetos e sujeitos das novas relações de exploração e de acumulação*”. (2001: 75)

Constata-se, porém, que as atividades imateriais não estão fora das relações de mercado e necessitam ser defendidas, pois são já dadas como espaços e tempos menos contaminados pelo mercado. As atividades comunicativas, relacionais e educativas estão também invadidas pelas relações de mercado, mas certamente se constituem num

novo terreno de enfrentamento político, onde se constroem resistências, insubordinações e territórios mais preservados da exploração e dominação capitalistas.

Por outro lado, as posições de Gorz e Rifkin sobre a tese do fim do trabalho estão equivocadas. Certamente estamos assistindo ao declínio do trabalho assalariado e a redução cada vez maior do tempo de vida dedicado ao trabalho dependente. No entanto, devido ao fato de que a produção está fundada, crescentemente, na ciência, na informação, no saber em geral e na cooperação, experimenta-se uma ampliação dos espaços produtivos abarcando todos os tempos e lugares de vida e da sociedade. Logo, o trabalho expande-se e é um determinado tipo de trabalho que perde relevância, notadamente aquele vinculado à base material.

Dessa forma, compreende-se que a crise da sociedade do trabalho não está na diminuição do trabalho assalariado, mas no fato de que a grande riqueza social é produzida pela ciência, pela intelectualidade de massa e não mais pelo trabalho individual de cada operário. Embora esse tempo do indivíduo no trabalho assalariado ainda seja utilizado como a unidade de medida vigente na economia tradicional, certamente não dá mais conta de espelhar a realidade. Isso seria irrelevante se a falsidade dessa medida não aprisionasse a riqueza social produzida.

A partir de todas essas reflexões, torna-se fundamental levar em conta que o processo produtivo passa por profundas transformações. Produção, hoje, é produzir sentido e qualidade para as coisas. Estas estão carregadas de simbologia, que tem a função de agregar valor ao que foi produzido. Isso significa que a produção semiótica é quase inseparável da competência e da qualidade do fazer. É o fazer que está se recompondo no novo modo de produzir. Fazer que está recuperando sua potência.

Obviamente o conceito de trabalho atrelado à produção material de bens, no sentido estrito de transformação da natureza, não dá mais conta da realidade do modo de produção pós-fordista, em que o trabalho imaterial se faz cada vez mais presente. A produção imaterial não existe separada da própria atividade de produzir e de maneira ideal comprime as fases econômicas tradicionais da produção, circulação e consumo, em um só ato. Só existe essa produção de signos, essa produção de qualidade, de semiótica, porque o próprio fazer, enquanto produção de sentido, é comunicado para quem consome e é reconhecido por quem consome no próprio fazer.

Na seqüência, constata-se que o traço distintivo está na valorização do próprio fazer, na qualidade desse fazer. Se esse fazer é que produz o sentido, ele é reconhecido só naquilo que tem sentido, que depende desse fazer, por isso não se pode separá-lo do fazedor. Isso é pura produção de subjetividade, cujo sujeito principal é o fazedor, mas também o consumidor que tem sua subjetividade e se reconhece na subjetividade do fazedor. Disso decorre que a comunicação e a cooperação sejam o centro do processo de produção e de consumo.

CAPÍTULO V – O processo de individuação e a produção de subjetividade

5.1. Sujeito e produção de subjetividade

Reconhecendo a expansão do que chamamos de trabalho imaterial, fundado nas potências subjetivas individuais e sociais, em que o consumidor se reconhece na subjetividade do fazedor, cresce a importância e a necessidade de entender como acontece a produção de subjetividades.

Guattari alerta sobre a variedade de aspectos semióticos que contribuem para a constituição da subjetividade. Tais aspectos não se encaixam em formatos definidos previamente, nem há uma hierarquia de importância nas relações de uns com os outros, pois a subjetividade é plural e polifônica “*e não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.*” (Guattari; 2000:11).

É pertinente ressaltar que, neste período histórico que estamos vivendo, os fatores subjetivos parecem ocupar maior relevância, embora sempre tenham estado presentes na história da humanidade. Em nossos dias, é inegável o desenvolvimento da produção maquínica de subjetividades “*as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconsciente.*” (Guattari; 2000:14).

Observa-se a heterogeneidade dos aspectos que contribuem para a produção de subjetividades:

1. *componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte.*
2. *elementos fabricados pela indústria dos mídia, do cinema, etc.*
3. *dimensões semiológicas a-significantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações e denotações*

que escapam então às axiomáticas propriamente lingüísticas. (GUATTARI; 2000:14)

Por outro lado, a produção de subjetividades não é um fenômeno puramente individual ou social; ela se desenvolve no “coletivo”, junto ao “socius,” ou no indivíduo, desde a fase pré-verbal. Guattari (2000:20) explica: “*subjetividade não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas da psicanálise ou dos ‘matemas do inconsciente’, mas também nas grandes máquinas sociais, mass-mediáticas, lingüísticas, que não podem ser qualificadas de humanas*”. Então, quando falamos na produção de subjetividade, falamos num fenômeno ambivalente, exatamente porque nem só os dispositivos externos determinam o que vai acontecer, nem só os processos internos de desejo, de vontade, de livre escolhas, de cálculo, de consciência das pessoas, explicam o tipo de subjetividade que surge.

Dessa forma, não dá para cair no maniqueísmo de dizer que o sistema produz unilateralmente as subjetividades que existem. É um campo problemático aberto e por isso não serve o enquadramento a determinadas linhas de pensamento. Não se trata de uma ideologia dominante que moldou a cabeça das pessoas, enquanto alienadas, que vão ter ações inconscientes, ideológicas, de pura adesão ao mercado.

Concordando com a idéia da existência de ambivalência nos comportamentos humanos, Holloway (2003) alerta para o fato de que as pessoas, freqüentemente, são subordinadas, reféns do capital, e, ao mesmo tempo, são resistentes ao sistema capitalista. As pessoas “*gritam*” (protestam) mas também se vendem para o capital.

Nosso grito implica uma bidimensionalidade que insiste na conjunção da tensão entre as duas dimensões. Nós somos, mas existimos em tensão com aquilo que não somos, ou que não somos ainda. A sociedade é, mas existe em tensão com a não-identidade. A bidimensionalidade é a presença antagônica (isto é, o movimento) do que ainda não é com o que é, da não identidade com a identidade. O grito é uma expressão da tensão: a explosão do ainda-não contido-em-mas-explodindo a partir do é, a explosão da não-identidade contida-em-mas-explodindo-a-partir da identidade. O grito é uma expressão da existência presente do que se nega, a existência presente do ainda-

não, da não-identidade. (HOLLOWAY; 2003:18)

Então, a produção de subjetividade não é um fenômeno só determinado por fora. Daí que, isoladamente, as diferentes teorias – da hegemonia, da ideologia, da alienação, da consciência ou a psicanalítica – não funcionam. Por isso pode-se dizer que é um campo problemático aberto, onde cada um se percebe contraditório, possui desejos que não se realizam na sociedade que está aí e ao mesmo tempo só tem como horizonte de visibilidade esta mesma sociedade, experimenta lembranças de relações que viveu, quer de puro desejo ou de puro prazer; gozos que na verdade foram vividos na infância.

Para a maioria dos humanos, conquistar o mundo adulto foi na verdade suprimir aquilo que tinha de mais potente que era o prazer originário da horizontalidade, da brincadeira, de estar junto, do afeto. Busca de ser acolhido, o tempo inteiro e ao mesmo tempo ter que crescer, vencer e ser um sucesso. São os dispositivos internos de alta expressão das subjetividades, nos desejos, nas necessidades, nas deliberações, nas frustrações, nas vontades, nas quebras e criações de expectativas.

No entanto, esses dispositivos só existem em funcionamento porque também são alimentados e nutridos por outros dispositivos que são os externos: o marketing, as promessas e as amplificações de aspectos da realidade que são formadores instigantes do amedrontamento, como dispositivo de mobilização e desmobilização, por exemplo.

Na seqüência, observa-se que nossa época acrescenta uma outra classe às já conhecidas: a classe virtual da nova economia (*New Economy*) que vem conectada crises múltiplas, e a outra face dessas crises é a violência, a guerra global e a militarização da economia. A classe virtual, cujas vidas são conectadas globalmente e absolutamente digitalizadas, esqueceu-se de sua condição humana e às vezes, descobre, sob o peso da morte, que tem corpo físico, social e erótico. Berardi ilustra a dramaticidade dessa realidade:

Cuando las torres de Manhattan fueron destruidas por hombres convertidos en bombas, la clase virtual que desarrollaba su trabajo atricherada en esas torres salió de su condición de espíritu puro, descubrió que tiene un cuerpo físico, carnal, que puede ser golpeado, herido, muerto. Y descubrió también que tiene un cuerpo social, que puede empobrecerse, ser despedido, ser sometido al

sufrimiento, a la marginación, a la miseria; y también un cuerpo erótico, que puede entrar en una fase de depresión y de pánico. Em otras palabras, la clase virtual há descubierto que es, además, cognitariado, es decir: trabajo cognitivo dotado de un cuerpo social y carna(...)
(BERARDI; 2003:11)

Reconhecendo a complexidade da produção de subjetividade, Guattari chama atenção para os dispositivos de subjetivação e o que deve caracterizá-los para que superem a serialidade e entrem em processo de singularização, a fim de restituir à existência capacidades de se refundar, se auto-essencializar, numa sociedade que deixa cada vez mais evidente os perigos do modelo de vida produtivista, que ameaça a sobrevivência da vida no planeta “*não apenas pelas degradações ambientais, mas também pela degenerescência do tecido das solidariedades sociais e dos modos de vida psíquicos que convêm literalmente reinventar*” (2000:32/33). Entre os dispositivos dos quais nos fala o autor – essas rupturas de sentido autofundadora de existência – está a poesia que “*talvez tenha mais a nos ensinar do que as ciências econômicas, as ciências humanas e a psicanálise reunidas.*” (2000:33)

Partindo da compreensão sobre os fundamentos da produção de subjetividade, pode-se perceber que a saída do reducionismo estruturalista pede uma refundação da problemática da subjetividade e para isso se faz necessário abandonar os modelos pretensamente universais psicológicos. Nesse sentido, Guattari propõe descentralizar o debate da questão do sujeito para a questão da subjetividade, porque, argumenta ele, o sujeito não é o indivíduo, o sujeito é a civilização composta de um coletivo de individualidades privadas, possessivas, fechadas em si mesmas, que se somam e formam a civilização, realizando não aquilo que querem, mas aquilo que o processo histórico determina para elas. Por isso realizam uma finalidade que não é a sua, realizam a história e o progresso da civilização. Nesses termos, o sujeito é uma criação burguesa, e enquanto tal, dependente da teoria do indivíduo, mas sem coincidir com ele. O sujeito só se realiza nesse indivíduo possessivo, quando é encarnação da civilização burguesa, civilização do progresso.

As concepções da Modernidade, sob as quais estão assentadas nossa civilização ocidental-burguesa, sustentam-se nas idéias de progresso ligado a um futuro sempre

mais promissor que o passado e o presente, de supervalorização do produto final (trabalho morto objetivado) e de omissão do processo de fazer, do fluxo social do fazer. Nesse esquematismo moderno, o sujeito é a humanidade pacificada, concebida como massa homogênea, formada de indivíduos proprietários e apropriadores. Indivíduos donos de sua própria pessoa e de suas capacidades, que jogadas na expansão de suas posses, não devem nada à coletividade.

Nessa lógica, a humanidade é formada de indivíduos proprietários e apropriadores, que estabelecem relações de Mercado em busca do progresso da civilização. É por isso que fica legitimada a idéia do custo, não importando que as realizações tragam derrotas, sofrimento e morte. O custo se justifica para realizar o “progresso”, a “democracia”, etc. Por isso, por exemplo, nos conflitos sangrentos derivados da invasão do Iraque pelos Estados Unidos e seus aliados, os governos deixam que reféns sejam mortos; são custos necessários para uma causa civilizatória, ou seja, o custo necessário para que a civilização capitalista ocidental burguesa continue saqueando os recursos naturais (como o petróleo), concentrando poder e riquezas e impondo o ordenamento institucional, econômico e cultural dos países centrais.

Dessa forma, os custos necessários oriundos das práticas modernas de vida são fartos e terríveis. A própria concepção de progresso que, ao considerar o futuro sempre melhor que o presente e o passado, na prática, induz as pessoas a estarem correndo, buscando inovações (compulsão pela novidade), produzindo velharias (sucateando) e colocando em crise os referenciais. Nessa busca constante de eventos, de novidades, muitas coisas importantes ficam abandonadas e esquecidas. Em decorrência disso, a obsolescência, correria, competição e exaustão são causas de crise permanente e têm conseqüências nos modos de vida, em todos os aspectos: material, psicológico e espiritual. Aqui a produção de subjetividade inscreve-se num contexto em que de modo muito rápido expectativas são quebradas e deixam ver seus impactos sociais de modo muito direto.

Constata-se, portanto, a existência de aspectos da produção de subjetividades que são verdadeiramente produção de dimensões patológicas da subjetividade contemporânea. Há tanto a possibilidade de vislumbrarmos tendências liberadoras

quanto repressoras nos processos atuais – continuidades ou rupturas – e a isso se ligam as perplexidades de muitos. Berardi aponta mais do que perplexidade:

El pánico es un síndrome cada vez más frecuente. Hasta hace unos años los psiquiatras no conocían siquiera este síntoma, que pertenecía más bien a la imaginación literaria romántica y que podía asemejarse al sentimiento de quedar desbordado por la infinita riqueza de formas de la naturaleza, por la ilimitada potencia cósmica. Hoy el pánico es sin embargo denunciado, con frecuencia cada vez mayor con o síntoma doloroso e inquietante, como la sensación física de no lograr controlar el propio cuerpo, con la aceleración del ritmo cardíaco, una creciente dificultad para respirar, incluso hasta el desvanecimiento y la parálisis. (BERARDI; 2003:18-19)

Refletindo sobre a dramaticidade das palavras de Berardi, é inevitável perceber-se outros aspectos incorporados nas subjetividades da sociedade ocidental liberal-burguesa. Entre eles, estão a separação entre mente e corpo. A subjetivação da mente, de acordo com Lander (2003), induziu os seres humanos a uma postura instrumental em relação ao corpo e ao mundo, estabelecendo uma ruptura entre a razão e o mundo, característica da sociedade ocidental, e é sobre a base dessa separação que organizamos o conhecimento, pretenciosamente chamado de “universal”. Conhecimento “descorporeizado e descontextualizado”, porque ao se impor como “universal” desconsidera as diferentes culturas, as singularidades, as necessidades, os desejos e as emoções. Sob essas concepções “*aparecen las estructuras de la racionalidad cognitiva-instrumental, de la moral-práctica y de la estético-expressiva, cada una de ellas sometida al control de especialistas, que parecen ser más proclives a estas lógicas particulares que el resto de los hombres. Como resultado cresce la distancia entre la cultura de los expertos y de un público más amplio*” (2003:15).

Na seqüência de suas reflexões, Lander descreve muito bem como aconteceu a inculcação dos princípios da Modernidade nas Américas: a organização colonial aconteceu ao mesmo tempo que a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário (produção de subjetividade). A constitucionalização (legalização) dos princípios da ideologia liberal-burguesa, assentadas na propriedade

privada, na possibilidade de alienação da terra e do trabalho, nas concepções do indivíduo proprietário, apropriador e competidor assentou-se graças à construção simultânea de uma subjetividade fundamentada no direito subjetivo individual (direito de propriedade, precedido do direito sobre si mesmo, direito sobre a natureza, direito de ocupá-la e de explorá-la) e de progresso. Fora desses paradigmas desprezava-se qualquer concepção de direitos. Ora, a partir dessas idéias, outros modos de vida não eram legítimos e eram considerados juridicamente inexistentes “*porque no está poblado de individuos que respondan a los requerimientos de la propia concepción, a una forma de ocupación y explotación de la tierra que produzca ante todo derechos, y derechos antes que nada individuales*” (Lander; 2003:17).

Foi com base nessas concepções que os europeus se fundamentaram para considerar vazio nosso continente americano, ocupá-lo e explorá-lo. Estava vazio porque os milhares de habitantes que aqui viviam (e que foram mortos) não se encaixavam na categoria de indivíduos das concepções liberais-burguesas.

De acordo com Guattari (2000), não se pode subestimar a capacidade da produção de subjetividade capitalística que, entre outras coisas, trabalha a assimilação e apreensão da morte (banalizando-a) e a vertigem da finitude. As palavras de Guattari são elucidativas:

Essa potência de abolição de subjetividade capitalística pode conduzir, no horizonte histórico atual, ao desaparecimento da humanidade, devido à sua incapacidade de enfrentar as questões ecológicas, as reconversões impostas pelo impasse no qual se engajou a sociedade produtivista, o avanço demográfico, etc. Essa pulsão de morte só pode ser combatida por agenciamentos enunciativos capazes de assumir a morte e a finitude muito além de uma subjetividade capitalística cada vez mais débil, desde que a mídia começou a exercer uma hegemonia sobre ela. A entrada em uma era pós-mídia implica uma reapropriação da finitude em outras bases que não a da serialização e da redundância. (GUATTARI; 2000:86)

Para compreender melhor as ambivalências e impasses associados, a abordagem da subjetividade, dos processos de subjetivação e da questão do sujeito, seu impacto

sobre a educação e trabalho e principalmente as conexões que podem ser percebidas, encontramos algumas indicações interessantes em um autor como Étienne Balibar:

*Desde o início do período moderno – o das revoluções ditas burguesas: anglo-americana e francesa – a **invenção do sujeito**, como categoria central da filosofia que concerne a todas as áreas da experiência concreta (a ciência, a moral, o direito, a religião, a estética) e permite unificá-las, está ligada à idéia de que a humanidade se forma ou se educa a si mesma, à idéia de que ela impõe a si mesma as suas leis, e logo, finalmente, à idéia de que ela **se liberta a si própria** das diferentes formas de opressão, da ignorância ou da superstição, da miséria, etc. (BALIBAR; 1995: 37-38)*

Por conseguinte, a Modernidade nos legou a noção de sujeito, este ligado à sua consciência, ao progresso histórico, ainda quando compreendido como sendo a própria humanidade, unificada em um auto-entendimento histórico-filosófico de uma classe:

*E o sujeito genérico dessa atividade tem sempre duas faces: uma teórica, outra concreta e prática, que para Kant era a **humanidade**, para Ficht se torna, em certo momento o **povo**, a **nação**, para Hegel, enfim, os **povos históricos**, encarnando sucessivamente “o espírito do mundo”, isto é, o movimento do progresso da civilização. (BALIBAR; 1995:38)*

Ainda que essa noção de sujeito seja abordada neste estudo e mais que isso, problematizada, o tema do sujeito e da produção de subjetividade, está mais associado à seguinte tradição:

Comecemos, então, pelas definições foucaultianas de subjetividade e de produção de subjetividade. Em Foucault, e em geral no pós-estruturalismo francês, o problema se abre a partir da crítica da metafísica do sujeito, isto é, do sujeito autoconsciente, dotado de uma liberdade absoluta, que funda sua própria autonomia em uma metafísica do espírito. Como se sabe, o sujeito foi

concebido pela metafísica moderna por meio do recurso à consciência: nisso não há muita diferença entre Descartes e Sartre. Contra as filosofias do sujeito, Foucault procura desenvolver uma análise capaz de dar conta da constituição do sujeito na história. (NEGRI; 2003: 180)

Teremos de verificar quais são as implicações da “filosofia do sujeito” e de sua relação com a noção de consciência (ligada a uma concepção de subjetividade privada, interioridade inacessível aos outros) que tenham levado à necessidade de uma crítica e da proposição de uma outra abordagem, como a apontada por Negri. Consciência remete ainda à noção de acesso privilegiado à realidade, à “verdade”, a partir de um tipo especial de conhecimento objetivo, científico (o único verdadeiro) de uma realidade da qual o sujeito de consciência é independente e da qual ele toma consciência como uma constatação do dado (uma concepção anti-construtivista).

Dessa forma, a ruptura com tal concepção implica o esforço de abordagem dos processos complexos de constituição, tanto dos sujeitos em relação entre si e com a realidade a conhecer, quanto de construção de realidade. Assim, o tema da produção de subjetividade não se esgota na hipótese de que a subjetivação diga respeito unicamente a processos interiores ao indivíduo independente e sem relação com nada mais que ele próprio. Há uma gama de processos correlacionados que participam da produção do sujeito, da subjetividade, da subjetivação:

A análise da constituição do sujeito na história (genealogia) significa considerar o sujeito o produto de uma série de elementos heterogêneos, de determinações estranhas ao sujeito (enquanto auto-identificação ou identidade pressuposta). (...) O sujeito é o produto diferente das diversas tecnologias em jogo em cada época: elas são, ao mesmo tempo, as do conhecimento e as do poder. Cada sujeito é, pois, o resultado de um processo de subjetivação. (NEGRI; 2003: 180)

No processo de produção de novas subjetividades, é necessário abandonar as concepções que se assentam sobre idéias pré-constituídas, que apenas são verificadas e homologadas (ou não), cobrando, muitas vezes, mais a adaptação da realidade à teoria,

do que a construção de ferramentas conceituais para pensar e explicar os processos reais que lhes compreendam a dinâmica e as transformações. Podemos compreender, então, como esse caminho leva a uma consideração do tema do sujeito, estudando a constituição e a produção de subjetividade, na perspectiva do fazer humano, logo, permitindo o que já vislumbramos como uma necessidade da pesquisa: abrir a categoria trabalho e considerar o indivíduo social como central no desenvolvimento da produção, porque o corpo social é o pilar de sustentação da produção hoje.

Assim, a abordagem do sujeito na perspectiva da produção de subjetividade, ao se referir ao corpo, ao fazer, à potência humana, vai além do paradigma da consciência e conecta fazer e desejo, ética, estética, política e necessidade, ou seja, a campos de força complexos.

Retomando um caminho já sugerido por John Holloway (2003), o da compreensão de como se estabelecem as relações que parecem ter entrado em crise com a recomposição do fazer, ou seja, as relações de poder e as resistências ao poder, torna-se fundamental compreender como acontecem ou se viabilizam condições para construção de sujeitos capazes de estratégias comuns transformadoras.

Nós nos construímos como homens, como sujeitos. O tema não é, pois, simplesmente, o tema do poder e de sua capacidade de construir a subjetividade, mas também, e sobretudo, o da resposta ao poder, da resistência por parte do sujeito: resiste-se somente quando se tem a capacidade de construir-se como sujeito, e é somente assim que se pode falar em estratégias constituintes, em constituição genealógica do sujeito, em êxodo. (NEGRI; 2003: 182-183)

Assim, a construção de novos sujeitos, capazes de estratégias constituintes que tenham como objetivo transformar a realidade, não vai acontecer pela “tomada de consciência”, enquanto mecanismo externo ao processo de subjetivação de cada um e de cada uma, e nem pelo paradigma do “ensino” em que alguém ensina o que sabe a outros que não sabem e que devem acatar, memorizar, repetir e assimilar conteúdos ditos universais. Esses paradigmas estão em crise, por isso só os processos de individuação e

subjetivação dos sujeitos, que acontecem no coletivo e no diálogo, serão capazes de construir conhecimentos, afetos e comunidade.

Em vista disso, faz-se necessário entender os novos tempos e as mutações nos modos de vida, que intuímos estar em relação direta com a crise vivida pelos sujeitos do processo pedagógico. Isso implica na abertura de paradigmas e na verificação dos processos constituintes, para além da perspectiva objetivista (da consciência) que enfoca, em primeiro plano, o modo de produção capitalista, deixando de lado as dinâmicas propriamente humanas que tecem e dão sustentação aos processos produtivos hoje. Só pela produção de novas subjetividades será possível refundar as realidades, construir novos mundos e tornar os fazeres significativos, produtivos, não alienados e não fetichizados, durante todas as operações do fazer, de todos os sujeitos fazedores do processo educacional.

5.2. Os muitos e o processo de individuação

O comportamento da juventude, no espaço escolar, e suas constantes tentativas de fuga e de indisciplina, procedimentos “inadequados”, enquanto exigência para a convivência na instituição escolar ou, por outro lado, a criatividade e capacidades que aparecem e que nem sempre são “ensinadas” na escola parecem fazer parte de um comportamento compartilhado com as pessoas em geral, em vários momentos, locais e circunstâncias da vida contemporânea.

Talvez as reflexões de Paolo Virno (2003) nos ajudem a entender esses comportamentos, a partir do entendimento dos conceitos de “povo” e “multidão”. O autor identifica nas formas de vida contemporânea a tendência ao declínio do conceito de povo e a pertinência de se falar em multidão, porque povo converge para uma genérica vontade geral (representada), centrada no Soberano (Estado) e que se submete a todas as formas de delegação, homogeneização, sujeição, etc., impostas pela hierarquia, pelo poder e pela autoridade.

Contribuindo para o entendimento do que se costuma denominar de povo, Pelbart (2002) faz referência à palavra “massa”, que identificamos nos comportamentos

característicos tais como: o desconhecimento das singularidades, igualdade homogênea entre todos, sentido único, continuidade, linearidade, compactação das vontades, em que as rupturas são evitadas a qualquer custo.

Paolo Virno (2003) postula que, ao contrário do povo, a multidão se caracteriza por rejeitar a unidade política, a vontade geral, ou a idéia do UNO (que é o Estado) para o qual o povo delega autoridade. Por sua vez, a multidão tende a adotar outro tipo de democracia: a não representativa. Pelbart (2002) ao falar das características da multidão, diz que ela é heterogênea, complexa, dispersa e multidirecional.

A idéia de representação, que está fortemente ligada ao conceito de povo, também confere significado à palavra democracia. Sobre isso, Negri (2002) nos leva a entender que a Modernidade retirou de seus postulados teóricos e legais a existência dos múltiplos, enquanto capazes de participação direta e poder constituinte. Em capítulos iniciais formulamos (a partir das contribuições de Negri no livro “*O Poder Constituinte*”) que o Movimento Termidoriano da Revolução Francesa reprimiu o movimento dos *sans culottes*, que lutava para manter o processo de participação direta dos novos sujeitos revolucionários, no sentido de operarem transformações, notadamente contra a opressão e exploração do trabalho.

Chama-se a atenção para o fato de que foi naquele período que a constitucionalização do poder constituinte instituiu legalmente a delegação e a representação para convergir no UNO encarregado de representar a vontade geral do povo, de natureza “centrípeta” (na expressão utilizada por Virno), que converge na vontade geral. Virno afirma que “*hoje a multidão desforra-se, ao caracterizar todos os aspectos da vida social: os hábitos e a mentalidade do trabalho pós-fordista, os jogos de linguagem, as paixões e os afetos, às formas de conceber a ação coletiva.*” (Virno; 2002:80)

Virno alerta sobre a necessidade de entender que nas formas de vida que caracterizam os múltiplos, tais como a rejeição à padronização, a criatividade, a insubordinação, a tagarelice, o oportunismo, etc., encontram-se aspectos que funcionam tanto para o bem quanto para o mal, tanto no “*servilismo como no conflito.*” (2002:80). Os comportamentos são “ambivalentes”, tal que às vezes somos “povo” e às vezes “multidão”. Ocorre lembrar as práticas de um Movimento conhecido aqui no Brasil: o

Movimento dos Sem Terra (MST). Na luta pela Reforma Agrária, praticam a insubordinação em relação ao que o Estado determina como legal, a desobediência às leis (ao invadirem ou ocuparem as terras particulares ou os latifúndios), as criativas e singulares formas de manifestações nos espaços públicos e de organização dos acampamentos, revelando, assim, atitudes que são características da multidão.

No entanto, a ambivalência do Movimento se revela nas condutas características de povo como a delegação e a confiança no Soberano (Estado), o respaldo eleitoral ao atual governo federal, dando-lhe tempo e fôlego para garantir a governabilidade (mesmo sabendo que o superávit fiscal poderá não ser destinado à Reforma Agrária, mas aos pagamentos determinados pelo FMI), e, inclusive, o ato de eleger deputados pelo MST. O exemplo, sem pretensão de julgamento do tipo certo ou errado, demonstra a idéia de que não há uma opção definitiva de comportamento unificado – povo ou multidão – mas comportamentos de povo e de multidão, que as pessoas ou os grupos podem ter em determinados momentos e, às vezes, quase simultâneos.

Outro aspecto que o autor ressalta para diferenciar o conceito de povo em relação ao de multidão é precisamente o processo de Individuação, que é a passagem das condições genéricas da espécie humana (pré-individual) para a configuração de uma singularidade comum, que é a própria multidão. Já povo se trata de indivíduos, sem processo de individuação enquanto comportamento de povo. Indivíduos que não são resultado de um processo que deriva de cada um dos múltiplos, a partir de algo que é universal a todos (pré-individual), mas que, ao contrário, têm a necessidade de unidade, de homogeneidade (povo), através de uma estrutura que o Estado impõe ou oferece, e se sujeitam aos ditames do Soberano (Estado, Igreja, Partido, Diretoria, Presidente, etc.).

Dessa forma, enquanto multidão, o sujeito está sempre em processo de individuação, que nunca se completa. Na multidão, predominam desejos de participação direta, não sujeição à autoridade (seja ela qual for), a experiência coletiva não desintegra ou encobre a singularidade do indivíduo, mas se aperfeiçoa no processo de individuação, pela potência criativa dos muitos, heterogêneos, complexos, não compactados e multidirecionais. A multidão, então, é uma rede de indivíduos e aponta para um conjunto de singularidades, que decorrem de um permanente processo de individuação.

Mencionamos várias vezes a expressão “pré-individual”, utilizada por Virno e que significa “*a percepção sensorial, a motricidade, o fundo biológico da espécie*” (2002:83). Fundamentando-se em Lev Semenovich Vigotski, Virno vai assinalando que o pré-individual é a língua histórico-cultural da comunidade a que o indivíduo pertence.

A comunicação lingüística é intersubjetiva e existe muito antes que se formem verdadeiros “sujeitos” propriamente ditos.(...) Foi sobretudo Vigotski quem assinalou o caráter pré-individual, imediatamente social, da locução humana: o uso da palavra, primeiramente, é intersíquico, quer dizer, público, compartilhado, impessoal. (VIRNO; 2002:82)

Virno recorre a Vigotski pela relevância que teve suas pesquisas na compreensão do processo de desenvolvimento social, lingüístico e comunicativo do ser humano, defendendo o princípio teórico de que o processo de desenvolvimento do pensamento da criança não se realiza de dentro para fora, mas de fora para dentro, isto é, do social ao individual. Ele rebateu a hipótese de uma linguagem privada. A comunicação lingüística, defendeu ele, é intersubjetiva e imediatamente social. Em Vigotski, a individuação acontece no terreno lingüístico e não no da percepção, que condenaria o indivíduo a permanecer no pré-individual, porque o domínio perceptivo é a bagagem biológica, sem a individuação, enquanto o domínio lingüístico é a bagagem biológica como base para a individuação, ou seja, o pré-individual é perceptivo, lingüístico e também histórico.

Para melhor entendimento, encontram-se informações em Simondon (1964) que enriquecem a compreensão sobre o ser pré-individual e sobre o processo de individuação. De acordo com o autor, o Sujeito é “*uma unidade do Ser, enquanto vivo individuado, e, enquanto ser que concebe sua ação no mundo, como elemento e dimensão do mundo.*” (Simondon;1964:15). Ele alerta que o ser psíquico não pode resolver sua própria problemática, porque ultrapassa os limites do vivo individuado, mas tem em si um sistema de mundo incorporado e permite a participação sob forma de condição de individuação do coletivo e no coletivo. Na forma de coletivo, a individuação faz do indivíduo um indivíduo de grupo, associado ao grupo pela realidade

pré-individual que traz consigo (por exemplo a linguagem comum à espécie) e que reunida a de outros indivíduos, individua-se em unidade coletiva.

Apreende-se portanto, duas individuações: física e coletiva – recíprocas uma em relação à outra – que Simondon denomina de “transindividual”, para tentar explicar a unidade da individuação interior (psíquica) e da individuação exterior (coletiva). O psiquismo, diz ele,

(...) não pode resolver-se somente ao nível do ser individuado; ele é o fundamento da participação a uma individuação mais vasta, a do coletivo; o ser individual sozinho que se coloca a si próprio em questão, não pode ultrapassar os limites da angústia, operação sem ação, emoção permanente que não chega a resolver a afetividade, prova pela qual o ser individuado explora suas dimensões de ser, sem as poder ultrapassar. Ao coletivo, apreendido como axiomática resolutive da problemática psíquica, corresponde a noção de transindividual.” (SIMONDON; 1964:17)

Cabe perguntar aqui, qual é a concepção de ser em Simondon, no processo de individuação. Segundo ele, o ser possui uma unidade de identidade, que é a do estado estável em que nenhuma transformação é possível. Mas o ser possui uma unidade transformadora e transindividual (unidade da individuação interior-psíquica e da individuação exterior-coletiva) que pode defasar-se em relação a si próprio, tal que o ser individuado não é todo o ser, nem o ser primeiro. É necessário apreender o ser individuado a partir da individuação e esta a partir do ser pré-individual, conforme as várias formas, modos e graus da individuação, que se apresentam em três níveis: físico, vital e físico-social. Assim que, pode-se considerar que o ser se diz em dois sentidos: no primeiro o ser é enquanto é; mas em um segundo sentido, sobreposto ao primeiro, o ser é o ser enquanto individuado.

A individuação não esgota, de uma só vez os potenciais da realidade pré-individual; por outro lado, o que a individuação faz aparecer não é só o indivíduo, mas o par indivíduo-meio. Assim, o indivíduo é relativo em dois sentidos: porque ele não é o ser na sua totalidade e

porque resulta de um estado do ser em que não existia como indivíduo, nem como princípio de individuação.
(SIMONDON;1964:11)

Seguindo ainda com o mesmo autor, elegemos mais algumas de suas idéias, fundamentais, sobre a individuação. Ele formula que “*o vivo conserva em si uma atividade de individuação permanente*” (1964:14). O vivo exige comunicação permanente e a metaestabilidade⁵¹, que enquanto estado de energia potencial de um sistema, é condição de vida. “*O indivíduo vivo é sistema de individuação, sistema individante e sistema individuando-se*” (1964:14). Isto significa que ele resolve problemas modificando sua relação com o meio e também modificando-se a si mesmo (criando estruturas internas ao seu próprio ser).

Por isso, é pertinente afirmar que o seu interior é constituinte, é um sistema de comunicação informativo e como o indivíduo carrega consigo, sempre, uma carga de realidade pré-individual, o processo de individuação é sempre relativo porque um certo nível de potencial sempre se mantém, tornando possível novas individuações. “*Esta natureza pré-individual, que permanece associada ao indivíduo, é um princípio de estados metaestáveis futuros de onde poderão sair novas individuações*”. (Simondon;1964:15)

Voltando a mencionar Paolo Virno, é intrigante sua afirmação de que o pré-individual é a relação de produção dominante, conforme podemos conferir no seguinte pensamento que citamos:

No capitalismo desenvolvido, o processo de trabalho requer as qualidades de trabalho mais universais: a percepção, a linguagem, a memória, os afetos. Papéis e funções, no marco do pós-fordismo, coincidem profundamente com a “existência genérica.”(...)O conjunto das forças produtivas é certamente, pré-individual. (VIRNO; 2003:83)

⁵¹ Metaestabilidade, segundo Simondon, é o estado que não é nem a estabilidade ou instabilidade, ou repouso ou movimento, mas é o estado de energia potencial de um sistema que não se configura na polarização entre repouso ou movimento. É no estado metaestável de ser que é possível a individuação.

Constata-se, é verdade, que na produção pós-fordista, ganha importância as dimensões da esfera subjetiva, as características da própria espécie (pré-individual). Estas são potências comuns dos seres humanos e não podem ser impostas por nenhuma superestrutura, pois são força viva e social, psíquica e política. Potência que está em toda parte e enquanto capacidade não está subordinada às regras do capital, pois ela mesma é um capital, é “sujeito social”, é *General Intellect* e mais: é o pré-individual, antes relegado ao espaço pessoal e privado, que se tornou potência produtiva social nos comportamentos da multidão. Na produção pós-fordista, o Império do capital tenta permanentemente capturar, regular, controlar e manipular essa potência, que é a produção de subjetividade, de singularidades que acontecem no processo de individuação.

Refletindo sobre todas essas formulações, depara-se novamente com o sujeito da produção de subjetividade. Novamente, Simondon contribui quando afirma que considera um erro assimilar o sujeito ao indivíduo individuado, pois que no sujeito é possível encontrar, integrados – co-existindo – o pré-individual e o individuado, mediados pelas emoções e paixões que integram os dois aspectos e os rompem, eventualmente. Segundo o autor, podem ocorrer medo e angústia quando não conseguimos compor os dois aspectos.

Por outro lado, como na realidade pré-individual estão todos os sujeitos e como no indivíduo reconhecemos já a singularização de cada componente da multidão, entendemos que aparece então o que Marx chamava de “indivíduo social”, cuja expressão lembra uma mistura de “existência genérica” e experiência singular, que é a subjetividade da cada um. Dessa mistura resulta a noção do que Marx chamou de *General Intellect* (intelecto geral), que é a premissa geral ou universal (pré-individual), o caráter público da comunicação humana, que na produção pós-fordista tornou-se produtiva.

Para completar essas reflexões, Peter Pál Pelbart (2002), lembra que o que ganha relevância na produção pós-fordista é a “biopotência do coletivo” – riqueza da multidão pós-fordista – que se constitui como “corpo vital coletivo”, força e potência dos cérebros em rede: tendência crescente a se constituir como a principal fonte de valor.

Para elucidar com mais propriedade as contribuições do mencionado autor, recorreremos às suas próprias palavras:

A potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, afetação recíproca, produção de laço, capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. Uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitos dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade – toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico. (PELBART; 2002:4)

Por conseguinte, todos passamos a ser produtivos, a todo momento, cada cérebro-corpo, com sua potência pré-individual (potência ontológica comum) ou individuados, singularizados na multidão pós-fordista, constituimo-nos enquanto “indivíduo social”. Há, no entanto, uma pergunta que não se pode deixar de fazer: qual é o fator individuante, aquele que leva a aparecer, e portanto ao ser, à diferença (diferença que a individuação produz e que o indivíduo encarna)?

As leituras e reflexões sobre o processo de individuação permitem pensar que a individuação é a produção da diferença (a singularidade). Então é preciso refletir sobre a diferença. A respeito desse tema, Giuliano Antonello foi buscar fundamentos em Deleuze e formulou a concepção de diferença, entendida “*não como uma coisa que uma espécie possui e uma outra não, mas como uma organização diferente, um projeto diferente da própria coisa*” (Antonello; 2002). Daí pode-se afirmar que a individuação é fazer vir à superfície a diferença.

Entretanto, se toda a diferença já está no pré-individual (no ser), o diferenciante (a individuação) é o diferenciar-se da diferença, ou seja, a individuação leva a diferença a aparecer, a individuação é a própria diferenciação da diferença. Mas essa diferença que está no ser não poderá aparecer na homogeneização, na unidade, na padronização.

Aí não há lugar para a diferenciação da diferença, para a individuação. Então, no comportamento “centrípeto” de povo, não há processo de individuação e se não há processo de individuação, não há lugar para a singularidade e para a produção de novas subjetividades, capazes de criar novos modos de vida.

Partindo dessas reflexões, a pergunta que cabe formular, em se tratando de um estudo sobre educação e trabalho é: como a escola pode contribuir para o processo de individuação numa estrutura que não favorece os comportamentos de multidão, por ser embasada na autoridade, na hierarquia, na padronização, na disciplina, na homogeneização dos currículos, nas normas institucionais impostas pelo Estado (UNO)? A resposta torna-se complexa na medida em que se constata que essa estrutura condiciona e induz ao comportamento de povo: que delega pela representação, que se submete à autoridade, que acata normas, programas prontos e homogêneos, etc.

Ao iniciar essas reflexões, afirmou-se que, no âmbito do espaço escolar, é possível identificar comportamentos típicos de multidão, o que parece ser bom e inevitável, por ser a escola um espaço de encontro de pessoas. Considerando que o processo de individuação acontece à revelia das intenções educacionais de homogeneização, a questão que se coloca diz respeito à possibilidade ou não de interferir intencionalmente nesse processo e potencializá-lo enquanto elemento fundamental à produção de novas subjetividades, que venham contribuir para transformações possíveis e desejáveis.

CAPÍTULO VI- Educação, trabalho e fazer humano

Em decorrência da decisão de estudar e pesquisar a temática da educação e trabalho, no ensino médio, buscou-se aportes teóricos entre autores de reconhecida trajetória de estudo, pesquisa e produção acadêmica nesta área, e com perspectivas críticas e transformadoras em relação ao sistema econômico e modos de vida determinados pelo capitalismo. Nesse sentido, entre diversos autores, direta ou indiretamente ligados ao tema, destacam-se Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto.

Todavia, a identificação da situação de crise na escola, enquanto instituição na qual se pretende desenvolver aprendizagens com objetivos diversos, demandou ler e pesquisar a relação e inter-dependências da educação, do trabalho, dos fundamentos sobre os quais se construíram as instituições modernas e o sistema capitalista, bem como as reações e as resistências ao modo de trabalhar e de viver desse sistema. Dessa forma, foi necessário ampliar as fontes bibliográficas com objetivo de explicitar as novas (e velhas) problemáticas.

Apesar do tema trabalho já ter sido abordado, volto a tratar do mesmo nas suas relações com as práticas pedagógicas no ensino médio, explicitando principalmente dois olhares diferenciados quanto ao trabalho: um que tenta compreender suas alterações a partir do enfoque nos locais de trabalho, pautado pelo modo de produção determinado pelo capital e nos parâmetros da economia política, e outro que analisa as alterações do mundo do trabalho e do modo de produção, abrindo para a compreensão sobre os aspectos cognitivos, informacionais e comunicacionais.

Tomarei como ponto de partida privilegiado aportes de Acácia Zeneida Kuenzer, que, tendo participado da Coordenação de Educação e Trabalho do CNPq, da Diretoria de Pesquisa do INEP e tendo integrado o grupo de trabalho “Educação e Trabalho” da ANPEd, juntamente com Gaudêncio Frigotto, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella, Pablo Gentili, Nilton B. Fischer e outros expoentes da pesquisa sobre o tema “Trabalho e Educação”, também orientou pesquisas na área junto ao Doutorado em Educação da PUC de São Paulo, e fez, de modo pioneiro, uma ampla pesquisa tentando recuperar as origens da discussão mais sistemática sobre a relação educação e trabalho,

contextualizando-a. Segundo Kuenzer,

A relação entre educação e trabalho é um tema que, embora tratado desde o século passado (século XIX) pelos clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista, ressurgiu no Brasil com todo vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores no final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica. (KUENZER; 2001: 11)

Especificamente no âmbito dos educadores brasileiros, a autora chama a atenção de que o tema (relação educação e trabalho) foi inicialmente tratado no contexto dos esforços mais gerais por democratização da sociedade brasileira, pós-ditadura civil-militar, e dos compromissos com a democratização da educação. O desenvolvimento da produção científica a respeito do tema, no entanto, é, segundo ela, muito recente e nem mesmo existe um levantamento exaustivo que possa ser tomado como um mínimo já estabelecido. Mesmo assim, a autora pondera que tem validade o critério segundo o qual:

...para compreender o movimento de constituição da área de investigação, 'Educação e Trabalho', é preciso que se tome como referência o próprio processo de produção da ciência da educação no Brasil, a partir das suas dimensões contextuais. Algumas análises recentes realizadas com este objetivo (CNPq, 1983) demonstram que o desenvolvimento sistemático das pesquisas em educação no Brasil só vem a ocorrer a partir da segunda metade de 60, com a criação e expansão dos programas de Pós-graduação, com a intensificação das políticas de financiamento através da criação da ANPEd. (KUENZER; 2001: 40-41)

Em estudo mais recente, Gaudêncio Frigotto, tentando compreender as modificações do debate, a partir da consideração sobre como ele foi afetado pelas transformações nas relações de produção e no modo mesmo de produzir, observa:

Os debates do início da década de 90 sobre a natureza das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da Terceira Revolução Industrial, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permitem identificar uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos e da organização da escola unitária e politécnica, a categoria trabalho. (FRIGOTTO; 1996: 53)

Frigotto faz notar que as transformações ocorridas estimularam uma série de novos enfoques sobre o trabalho, sobre o estatuto dessa categoria e que essa literatura sociológica, política e econômica, teve um impacto sobre o debate educacional. O autor busca fazer uma crítica de conjunto das posturas iniciais que os novos enfoques colocaram em circulação. Ele faz um inventário de autores que receberam e tiveram garantida sua circulação, entre educadores e pesquisadores, no que se refere ao tratamento do tema “trabalho e educação”:

Além do pensamento de Marx, debatido em alguns cursos de pós-graduação (poucos), as obras de autores como Hobsbawm (1981 e 1987), Thompson (1989 e 1991), Gramsci (1978), Vásques (1977), Schaff (1990), Manacorda (1990 e 1991), Braverman (1977), Gorz (1980), Coriat (1989 e 1994) e Enguita (1989, 1991), entre outros, vão ter uma significativa influência para a análise da relação trabalho-educação no final da década de 80 e início da década de 90. (FRIGOTTO; 1996: 46)

Acácia Kuenzer, analisando a crise do ensino médio, traz à reflexão a história das tentativas, desde a Lei Capanema até a Lei nº 9394/96, de estabelecer um currículo, para o que hoje é o ensino médio, verificando as necessidades de cada época. Segundo a autora, cada ciclo econômico do Brasil correspondeu a novas leis de diretrizes e bases da educação, permanecendo, em todas as épocas, o histórico conflito entre ensino propedêutico ou para o trabalho, ou seja, preparar para o vestibular ou para o mercado. Também enfoca os aspectos de classe social que sempre permearam essas duas

dimensões: para os pobres, os cursos “profissionalizantes”, para os ricos, a universidade. São valiosas suas contribuições, na análise da LDB, e sobre a Resolução 03/CNE, nos três aspectos do ensino médio: cidadania, trabalho e continuidade dos estudos, relacionados com as mudanças produzidas pela globalização da economia, as alterações tecnológicas, nessa nova fase da acumulação capitalista, e, a partir daí, a necessidade de repensar o ensino médio.

Em palestra proferida no Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em sua Sétima Sessão, “Inéditos Viáveis”, Acácia Kuenzer (2000), ao abordar as necessárias alterações no conteúdo curricular em função das mudanças no modo de produção capitalista, tenta definir a categoria trabalho enquanto práxis social, abarcando todas as demais atividades que o ser humano é capaz de realizar, para além da forma trabalho dependente/dominado.

Ao compreender trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e não materiais desenvolvidas pelo homem, como indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência, estão postas as bases para compreendê-lo para além da práxis produtiva tal como ela tem sido dominante sob a égide do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais moderna. (KUENZER; 2000: 355)

No entanto, na tentativa de resolver o impasse da relação educação e trabalho e em decorrência das alterações da nova fase capitalista de reestruturação produtiva, o trabalho é abordado visando sua adequação às novas necessidades do capital, dentro de uma perspectiva homogênea às necessidades do modo de produção vigente. Senão vejamos:

(...) a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas

de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado á intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER; 2000: 358)

Assim, parece que, mesmo estando expresso nos autores, tanto em Kuenzer, quanto em Frigotto, o desejo de criticar qualquer perspectiva de adequação do espaço escolar às alterações do trabalho dependente e ao mercado de trabalho, ao tomarem a própria categoria trabalho e as categorias da economia política como ponto de partida intransponível nas suas análises, apresentam dificuldades, para não incorporar, em suas pesquisas, o que teoricamente estariam dedicados a combater. Vejamos o que Tomás Tadeu da Silva afirma nesse sentido:

Outra questão importante é aquela colocada pela aparente coincidência entre certos elementos do discurso “educacional” do novo capitalismo e certos princípios do discurso educacional crítico (Gee et alii, 1996). A insistência do discurso crítico no papel que teria a educação na produção de pessoas críticas parece se reproduzir, ponto por ponto, na retórica da literatura empresarial centrada nas modificações do processo produtivo: flexibilidade, espírito crítico, capacidade de inovação, adaptabilidade à mudança, espírito de cooperação, etc. (SILVA; 1999: 78)

Kuenzer e Frigotto, que se destacam pela atenção dedicada ao tema “educação e trabalho” e pela abertura de perspectivas críticas, partem para a reflexão da relação entre educação e trabalho e as possíveis alternativas de constituição de uma escola democrática e de liberação dos trabalhadores, através da educação, tomando a categoria trabalho como categoria chave, sem problematizá-la, assumindo involuntariamente a naturalização do estatuto moderno dessa categoria e tomando-a como universal. Vale aqui a observação de Tomaz Tadeu da Silva, ao apontar que é desejável que essa abertura de perspectiva crítica efetive-se de modo autocrítico, uma vez que ela não tem sido suficiente para dar consistência às posturas ligadas ao discurso educacional crítico:

Num contexto em que as políticas oficiais se concentram em radicalizar a dimensão econômica da educação, a teorização crítica sobre educação e trabalho, corre o risco de, com essa ênfase, acabar reforçando a concepção dominante. Além disso, o foco da teorização crítica no local de trabalho e no conhecimento técnico e científico sobre o trabalho tem impedido uma consideração mais ampla do processo de formação da subjetividade e da identidade. (SILVA; 1999:76)

Tendo ocorrido uma série de mutações que modificam as características do trabalho e do não-trabalho (os quais se hibridizam), e as características dos espaços de produção e de reprodução, de produção e consumo, que tendem também para uma espécie de fusão, o que borra as fronteiras distintivas, as análises que tomam o modelo fabril de organização da sociedade como critério para pensar o processo de formação, tornam-se inevitavelmente limitadas.

Esse foco no local de trabalho e na produção deixa de levar em consideração o complexo processo pelo qual a formação da subjetividade contemporânea está ligada, no capitalismo contemporâneo, ao campo formado pela esfera do consumo. É aí que se concentram as estratégias de movimentação da dinâmica do afeto, do sentimento e da imaginação dirigidas às subjetividades infantil e juvenil, como de Kindercultura. O foco na produção não reflete os importantes deslocamentos sofridos pelas formas tradicionais de formação de identidade cultural e social. (SILVA; 1999: 76)

Outro aspecto fundamental para a compreensão do tema em estudo é a própria naturalização da categoria “trabalho”, enquanto constitutiva do ser humano, sem questionar mais profundamente a sua constituição histórica de opressão, subordinação e sofrimento. Nesse sentido, as formulações que se propõem problematizar a categoria trabalho sugerem outra abordagem para pensar o tema. Antonio Negri e Félix Guattari, em um texto publicado em 1984, chamado *Novos espaços de liberdade*, afirmam que “O trabalho e a sua organização capitalista e/ou socialista tornaram-se o ponto central de todas as irracionalidades, onde se ligam todos os constrangimentos e todos os

sistemas de reprodução e amplificação, que conseguem assim infiltrar-se nas consciências e proliferar em todas as avenidas da subjetividade coletiva.” (Negri & Guattari; 1984:5-6)

Nessa mesma linha, na tese nº 8 do Manifesto contra o trabalho, do Grupo Krisis⁵², de 1999, consta:

Não só de fato, mas também conceitualmente, deixa-se demonstrar a identidade entre trabalho e menoridade. Até há poucos séculos, os homens tinham consciência do nexo entre trabalho e coerção social. Na maioria das línguas européias, o termo “trabalho” relacionava-se originalmente apenas com a atividade de uma pessoa juridicamente menor, de dependente, do serviço escravo. Nos países de língua germânica, a palavra “Arbeit” significa trabalho árduo de uma criança órfã e, por isso, serva. No latim, “laborare” significava algo como a “balançar do corpo sob uma carga pesada”, e em geral é usado para designar o sofrimento e o mau trato do escravo. As palavras românicas “travail”, “trabajo” etc. derivam-se do latim, “tripallium”, uma espécie de canga utilizada para a tortura e o castigo de escravos e outros não livres. A expressão idiomática alemã – “canga do trabalho” (Joch der Arbeit) – ainda faz lembrar este sentido. (GRUPO KRISIS; 1999: 7)

Ora, autores brasileiros com uma grande influência nos trabalhos de Kuenzer e Frigotto, como por exemplo, Ricardo Antunes, mais diretamente, e Sérgio Lessa assumem uma certa recusa frente ao questionamento do estatuto da categoria trabalho no estrito sentido de transformação da natureza como elemento central nos processos constituintes do humano. Com gradações, Ricardo Antunes (1995), Sérgio Lessa (2003) e Francisco José Soares Teixeira (1998), mais recentemente, publicaram obras dedicadas ao tema. Lessa, distinguindo entre um sentido positivo e universal de trabalho e um sentido negativo e estritamente capitalista (*trabalho abstrato*) escreve:

Reduzir o trabalho ao trabalho abstrato, um equívoco levado ao extremo por teorizações como as do Grupo

⁵² Grupo alemão, estudiosos da crise do capitalismo, composto por Robert Kurz, Anselm Jappe, Andreas Kühme, Christine Achinger, Achim Bellgert e Ernest Lohoff.

Krisis, conduz a uma de duas possibilidades. Ou se converte em recaída a uma concepção idealista, que cancela o papel central da objetivação (como veremos, a transformação teleologicamente orientada do real) no desenvolvimento histórico dos homens, passando do campo marxiano para o hegelianismo ou o Kantismo; ou então termina em uma concepção irracionalista que recusa a pergunta pelo fundamento último da existência social. (LESSA; 2002: 32-33)

Também em outros autores de orientação marxista-leninista, percebe-se que há uma longa tradição à qual o pensamento de Lukács está ligado, sendo que a observação de Lessa que distingue a posição de Lukács do que ele denominou alternativamente de “hegelianismo”, “kantismo” ou *concepção irracionalista que recusa a pergunta pelo fundamento último da existência social*, parece cobrar uma melhor consideração, por haver uma certa dificuldade no tratamento da questão que sirva para orientar um posicionamento sem contradições para quem não é um profissional da área da filosofia e da história da economia quanto à consideração positiva do Trabalho. Pensa-se nessa dificuldade, por ter-se encontrado o argumento que imputa, justamente a Hegel, e ao pensamento da economia clássica, a valorização positiva do trabalho, contrariamente ao que havia entendido a partir da leitura de Lessa:

Antes de tudo, deixemos estabelecido que Hegel toma a idéia de trabalho tal como ela se desenvolve, realiza e chega a consolidar-se na consciência burguesa. Encara o trabalho como atividade humana originária de um processo histórico e como rendimento. Dá valor positivo ao trabalho como meio de uma dinâmica histórica e como rendimento. Não é um castigo – como considerado sob o ponto-de-vista religioso – mas uma atividade construtiva na vida individual e social e, pois, um momento positivo na evolução do mundo histórico. (ASTRADA; 1968: 31-32)

No mesmo sentido, o economista Francisco José Soares Teixeira, na conclusão do artigo “*O encontro de Hegel e Marx com a Economia Política clássica*”, observa:

À guisa de conclusão, cabe perguntar se Hegel foi capaz de chegar à categoria de trabalho abstrato, como geralmente alegam seus comentadores. Categoricamente, a conclusão que se pode tirar é que em Hegel, nem com muito esforço, pode-se encontrar essa categoria. De fato, para ele, o trabalho que assegura à substancialidade ética uma coesão necessária é o trabalho na sua condição de eterna atividade natural do homem com a natureza. Não há, portanto, em Hegel, qualquer distinção entre o trabalho na sua forma capitalista e na sua condição de atividade universal. A prova disso é o fato de que toma as categorias dessa ciência na forma em que os economistas clássicos a conceberam: como tendo validade para qualquer forma social de produção. Ele não se preocupou, como fizera Marx, em desnaturalizar essas categorias para tomá-las como expressão de uma sociabilidade específica. (TEIXEIRA; 1998: 54-55)

A dificuldade está na existência de contrariedade de pontos de vista mesmo entre autores que, muitas vezes, trabalham dentro de uma mesma tradição, como é o caso de Lessa, Antunes e Teixeira. A análise dessa dificuldade é ainda mais importante por terem, esses autores, principalmente Antunes, uma forte influência nos debates educacionais, sobre aqueles que tomam como tema de pesquisa a relação “Trabalho e Educação”. Há uma preocupação que talvez seja a razão de todas as dificuldades que aparecem. Trata-se de um desacordo prévio quanto à caracterização do próprio trabalho contemporâneo, tema formulado na opção entre as categorias alternativas “trabalho material” ou “trabalho imaterial” em relação à centralidade, de uma ou outra, para a compreensão da sociedade.

Todavia, pesquisas na linha das de Sérgio Lessa, pela influência que exercem direta ou indiretamente nos debates educacionais, precisarão ser consideradas. E é ancorado em Georg Lukács que Lessa argumenta a separação entre trabalho que constitui a centralidade ontológica, o trabalho material, e trabalho abstrato, ou seja, que produz mais-valia, trabalho subordinado, explorado.

Na investigação ontológica de Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a

atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no e pelo trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho. A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. (LESSA; 2002: 27)

A importância de Lukács é reconhecida em trabalhos sobre história da filosofia, como o que segue, de autoria de Schnädelbach onde demonstra :

*Não cabe nenhuma dúvida de que a filosofia contemporânea se configurou decisivamente a partir de algumas das obras publicadas na época [os anos 20 do século XX]: o **Tractatus Logico-philosophicus**, de Ludwig Wittgenstein (1921), **História e consciência de classe** (*Geschichte und Klassenbewusstsein*) de Georg Lukács (1923), e **Ser e tempo** (*Sein und Zeit*) de Martin Heidegger (1926). No entanto, estas obras — sem dúvida as mais influentes do nosso século [XX] — originaram-se e se definiram a partir de certas tradições, que, no entanto, elas mesmas se encarregaram de fechar. Em geral, os escritores anteriores, conhece-se só pelas referências aparecidas nestes livros, que nos legaram uma imagem já elaborada e distorcida pela polêmica. (SCHNÄDELBACH; 1991:11)*

O autor que aqui nos interessa nesse momento, Lukács, segundo a consideração apontada por Schnädelbach, é um dos pensadores que determinou de modo marcante o pensamento filosófico contemporâneo. Compreende-se então o peso que é dado para suas contribuições. Muito do que se propagou dos autores anteriores aos três livros que inauguram a filosofia posterior aos anos 20 do século XX, normalmente só foram lidos com base no que deles foi escrito nesses livros inaugurais. Para esses autores, ou para Lukács ao menos, Marx, em sua dimensão filosófica, representava o novo, a modernização do pensamento filosófico. Talvez possamos compreender muitos dos impasses e contradições que as polêmicas atuais em torno da categoria *trabalho* acabam gerando, ao partirmos dessa perspectiva inspirada em Lukács, que toma o *trabalho*

como uma categoria necessariamente positiva e universal e, *trabalho abstrato*, enquanto expressão negativa.

Nesse sentido, é fundamental atentar para o que diz o próprio Lukács no prefácio de 1967, para o volume que incluía *História e consciência de classe* entre os ensaios escritos por ele nos anos 1918-1930, enfatizando o caráter experimental dos mesmos. Em seu conjunto, ele se refere ao "*meu primeiro percurso intelectual de 'Meu caminho para Marx'*" (LUKÁCS; 2003: 1). Lukács chega mesmo a falar de tendências opostas na caracterização desses ensaios. De "caráter experimental", "*tentativas de compreender corretamente a essência do marxismo*", segundo ele, terão uma importância documental somente se "*se adotar um comportamento suficientemente crítico tanto em relação a estas tentativas como em relação à situação presente*" (Lukács; 2003: 2). O acréscimo de Lukács a essa consideração é feito nos seguintes termos:

Creio que nos afastaríamos da verdade dos fatos se deduzíssemos, "à maneira das ciências do espírito", as contradições flagrantes desse período a um único denominador e construíssemos um desenvolvimento intelectual imanente e orgânico. (...) Pelo menos no que me concerne e até onde posso me recordar desses anos, em meu universo intelectual relativo a esse período, encontro, de um lado, tendências simultâneas de apropriação do marxismo e ativismo político e, de outro, uma intensificação constante de problemáticas éticas puramente idealistas. (LUKÁCS; 2003: 4)

Levando-se em conta o que nos diz Lukács, e nisso ele é inequívoco, passamos a compreender um pouco melhor alguns dos descaminhos que o pensamento socialista trilhou quando foi justamente *História e consciência de classe* que se fez o clássico, o referencial teórico principal a partir do qual o marxismo-leninismo se difundiu como doutrina. É nesse sentido que as observações de Herbert Schnädelbach são preciosas para a problematização que estamos tentando alcançar.

Autores de tradição lukaacsiana tendem a recusar a legitimidade da formulação em termos de trabalho imaterial. Sobre isso, talvez importe considerar o que nos diz Toledo, por demonstrar a existência de uma sensibilidade para uma modificação dos anteriores conceitos de trabalho e processos de trabalho nos finais do século XX:

Antes de que adquiriera importancia la producción inmaterial, el objeto de trabajo provenía de la naturaleza de manera inmediata o mediata como resultado de trabajos anteriores. Sin embargo, si algo caracteriza y modifica los anteriores conceptos de trabajo y de procesos de trabajo a fines del siglo XX, es la extensión de la producción inmaterial y de la transformación de objetos simbólicos. La producción inmaterial es aquella que no existe separada de la propia actividad de producir y que de manera ideal comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un solo acto. (TOLEDO; 2001: 8)

Segundo essa abordagem, levando em conta o trabalho imaterial como a forma tendencialmente hegemônica, em termos qualitativos, do trabalho atual, encontraríamos novamente acentuada a importância das dimensões subjetivas, tal como apontada por Silva (1999), sobre as limitações que um olhar exclusivo para o local de trabalho implica, não só pelos problemas em torno da noção mesma de *trabalho*, mas por não deixar abertura para consideração da produção de subjetividade. Parece que a consideração em termos de “*trabalho imaterial*” abre para essa perspectiva cobrada por Silva, sem deixar de considerar o âmbito econômico e suas implicações ou pressupostos. Como vemos em Toledo:

Esta comprensión del proceso económico pone en relación directa en el acto mismo de la producción, al productor con el consumidor-cliente, complejizando las relaciones sociales de producción al hacer intervenir a un sujeto de manera inmediata en el proceso de producción junto al trabajador y su patrón. Son los casos de los servicios de salud, los educativos, los de esparcimiento, los viajes, etc. En una parte de estos el objeto material sigue siendo importante, por ejemplo el film, en el cine como espectáculo; sin embargo, el proceso completo implica la participación directa del consumidor en al menos una parte de la producción del espectáculo. (TOLEDO; 2001: 8)

Não poderemos seguir sem considerarmos as polêmicas que necessariamente fazem parte dos estudos sobre o trabalho. Elas acabam por trazer um cenário mais rico e sugestões que precisam ser levadas em consideração, não se podendo formulá-las em termos de opções definitivas prévias. Voltando mais uma vez a Lessa:

*(...) não raras vezes tais tendências são exageradas, de tal forma que a diminuição da distância entre trabalho produtivo e improdutivo se convertem em eliminação da diferença entre eles e a maior organicidade entre circulação e produção é concebida como fusão das duas esferas. Com essa fusão busca-se cancelar o caráter “material” do trabalho e abrir caminho para uma nova concepção do trabalho que incorpore as dimensões “imateriais” das atividades de planejamento, organização e **marketing**, principalmente. (LESSA; 2002: 29-30).*

A hipótese do trabalho imaterial diz que a tendência, enquanto ainda estamos nos marcos do modo de produção capitalista, é a da hegemonia do trabalho imaterial. Ou seja, as características gerais das formas e modos contemporâneos de viver e produzir e suas qualidades, apontam para a recomposição do fazer, para a conexão dos diferentes e distintos fazeres, para a crítica prática do parcelamento e divisão modernas do trabalho, ou seja, a crítica prática da clássica divisão entre intelectual e manual, teórico e prático, decidir e executar. E nessa última separação, entre decidir e executar, se assentava a possibilidade de uma execução cega, de uma prática subordinada, da expropriação do saber do fazedor, pois na experiência da produção, os fazedores só se compreendiam como executantes, sem se darem conta da criatividade e inteligência do fazer, de sua dimensão social (comunicativa e cooperativa), uma vez que eram organizados gerencialmente por outros em suas relações produtivas.

Na recomposição do fazer, decisão e execução são indissociáveis. As dimensões ética e política não podem mais ser separadas. A separação entre Intelecto, Trabalho e Ação não é mais possível. A tendência à hegemonia do trabalho imaterial é então a tendência à hegemonia do trabalho vivo, ou seja, subjetivação ativa, singularização, individuação, composição do fluxo social do fazer, indissociabilidade temporária entre subordinação (ao poder-sobre) e resistência (potência, poder-fazer).

Com a retração no tempo de trabalho socialmente necessário, no âmbito estrito da produção industrial e maquinizada de bens, em virtude do aumento mesmo de produtividade do trabalho, ou seja, com a reconfiguração no estrito campo da direta transformação da natureza, quase todo o trabalho deixa ver sua dimensão social: cooperativa, comunicativa, assentado na inteligência comum (já socializada), inteligência do fluxo social do fazer. Essa qualidade do fazer, aparece de modo direto nas relações de produção e nas relações sociais do viver cotidiano: cooperação, comunicação, afeto, usos da linguagem, virtuosismo dos fazedores. Sempre trabalho vivo, sempre poder-fazer, sempre potência humana ativa, sempre resistência, ainda que parasitada pela relação capital, submetida à necessidade, vida nua (precária).

Levando em conta essas considerações, não tem sentido algum a teimosa afirmação da centralidade ontológica do trabalho, compreendido estritamente como transformação da natureza. Podemos, sim, falar em centralidade ontológica do fazer humano e centralidade contemporânea (histórica e não ontológica) do trabalho vivo, uma vez que o fazer ainda está subordinado ao capital, só deixando ver a potência humana de produzir.

Os autores ligados à tradição marxista de fundamentação lukacsina partem de uma divisão clássica da categoria trabalho. Por um lado, existe um fazer de transformação da natureza, ao qual se atribuía o estatuto de "trabalho" como centralidade ontológica, o referido trabalho produtivo; por outro, há todo e qualquer fazer ou atividade humana definidos pela produção de mais-valia, o já mencionado trabalho abstrato. Este último poderia ou não se incorporar ao primeiro pois só pode ser definido como trabalho produtivo, na teoria da lei do valor, aquele que produz mais-valia. Efetivamente, segundo essa elaboração, o trabalho de transformação da natureza, sendo concebido como produtivo, também produzirá mais-valia.

Na seqüência dessas distinções, formula-se outra classificação da categoria trabalho, elaborada nos termos de "trabalho improdutivo". Este último não é trabalho de transformação da natureza, no entanto, pode ser também produtor de mais-valia, o que gera muitas confusões e debates infinitos, pois já se havia definido como produtor de mais-valia, somente o trabalho de transformação da natureza. Assim, resta para todos os outros fazeres e atividades humanas o estatuto de parasitismo do trabalho material de

produção de bens, participando somente do circuito de exploração ampliada do trabalho produtivo que levaria a humanidade nas costas.

Ora, essas divisões e definições só podem existir assentadas na separação radical entre natureza, de um lado, e a cultura, de outro. Essa separação é a divisão base da concepção moderna de mundo. Vejamos se é dela que Marx parte, não na continuação da "economia política", mas na da "crítica da economia política":

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas.

A primeira condição de toda a história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos. O primeiro estado real que encontramos é então constituído pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações a que ela obriga com o resto da natureza. (MARX & ENGELS; s/d: 18)

A palavra *elaboradas* referida por Marx não deveria passar despercebida. Isso nos afasta de uma idealização da natureza como pura, intocada pela mão do homem, imaculada. Trata-se, portanto de considerar a complexidade desse indivíduo e dos elementos fundamentais que constituem o humano, os quais não se limitam à relação de transformação da natureza, de modo a definir o ser humano enquanto proprietário e apropriador. Segundo Maturana, entre as características que definem o humano, está a conservação da relação materno-infantil, o que implica em uma diversidade de faculdades humanas que vão muito além da relação bruta com a natureza.

Propomos que os seres humanos somos o presente de uma linhagem que surgiu definida através da conservação da relação materno-infantil de aceitação mútua na confiança e na proximidade corporal de uma maneira que se estendeu além da idade da reprodução, num processo evolutivo neotênico (...) Evidentemente é bem conhecido

dos biólogos que nós pertencemos a uma linhagem ou sistema de linhagens com características neotênicas, isto é, com características próprias de uma expansão e conservação da infância na vida adulta. (MATURANA e REZEPKA; 2001: 62)

Na seqüência do texto de Marx e Engels, ao se referirem sobre os elementos que distinguem os homens dos animais, os autores definem a produção dos meios de vida nos seguintes termos:

(...)Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência de sua organização corporal. Ao produzir os meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua vida material. (MARX e ENGELS; s/d: 18)

Ao mencionar os meios de vida como consequência da organização corporal dos homens, os autores sugerem todo tipo de necessidades e desejos humanos, compreendendo estados emocionais, relações, capacidade cognitiva, simbólica, imaginativa, para além da reprodução física da sua existência. Percebe-se que, por vida material, Marx está tomando como referência algo mais complexo do que "a materialidade bruta", o "empírico", o "palpável", as "coisas materiais", lembrando que a matéria do pensamento é semiótica, que a matéria dos afetos são os estados corporais e as mudanças de estado, os sentimentos.

A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não devemos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete

muito exatamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção.

Esta produção só aparece com o aumento da população e pressupõe a existência de relações entre os indivíduos. A forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção.(MARX & ENGELS; s/d:18-19)

A produção dos meios de existência não está limitada à reprodução da existência física dos indivíduos, mas compreende essencialmente as formas e modos de vida, ou seja, dinâmicas, atividades, hábitos, comportamentos, procedimentos, falas, danças, olhares, cantares, abraços, poemas, imagens, gestos, jeitos, sentimentos, etc. Aquilo que os homens e mulheres produzem e a forma como produzem reflete o que são. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção, isto é, da sua organização corporal, do tipo de relações afetivas, comunicativas, cooperativas, linguagens, inteligência social compartilhada, estado das artes e ciências, tecnologia, condutas éticas, etc.

Quando os autores citados referem que esta produção só aparece com o aumento da população, estão a fazer alusão de que, com o incremento e complexificação da sociedade e das relações sociais, há um aumento da potência de produzir, aumento quantitativo e qualitativo de indivíduos sociais, produzindo uma pluralidade de singularidades e de processos de singularização e diferenciação, ou seja, mais comunidade e mais riqueza. A dinamização das relações entre indivíduos faz aparecer mais claramente a produção.

Abolindo com a referida separação entre cultura e natureza e seguindo a sugestão de Marx e Engels de que aquilo que produzimos e o modo como produzimos reflete o que somos, podemos começar a perceber que as mudanças no processo produtivo e no modo de produzir estão a sinalizar uma brutal mutação dos sujeitos dessa produção. Aparece, cada vez mais claramente, a importância das faculdades humanas mais gerais, o trabalho vivo como elemento fundamental nos modos de produzir atualmente, mostrando a potência do fazer. Isso é compartilhado por uma série de estudiosos. Entre eles, destacamos o que diz Paolo Virno:

Nuestro tiempo se caracteriza por un modo de producción que moviliza en beneficio propio todas las prerrogativas fundamentales de la especie Homo Sapiens: facultad de lenguaje, autoreflexión, afectos, tonalidades emotivas y gustos estéticos, carencia de instintos especializados, adaptación a lo imprevisto, familiaridad con lo posible. Nos encontramos en una situación que permite, por primera vez, una completa superposición de algunas categorías sociológicas – por ejemplo, las de flexibilidad y de formación permanente – y determinados conceptos biológicos – por ejemplo, el de neotenia, esto es de persistencia crónica de los estados infantiles incluso en la edad adulta. (VIRNO; 2003: 15)

Perceber que a matéria prima da produção envolve a comunicação, a linguagem, as faculdades mais gerais da espécie não significa acentuar somente aspectos de ordem exclusivamente semiótica, subjetiva ou cultural apartados da corporalidade e da materialidade da vida. Não é uma dimensão abstraída das relações concretas, mas algo que constitui diretamente o real.

Decir “language” significa decir cuerpo y vida específicamente humanos. (...) El discurso verbal es voz, boca, tráquea, pulmones, respiración. Metáforas, juegos de palabras, órdenes, oraciones, cálculos, frases de amor son manifestaciones biológicas de nuestro organismo corpóreo. El language plasma de pies a cabeza las percepciones más inmediatas, el placer y el dolor, el tejido de las pasiones. Numerosas sensaciones y muchos deseos son tan sólo concebibles basándose en proposiciones. A todos los efectos somos animales lingüísticos. (...) El capitalismo postfordista y los movimientos de lucha global ponen de manifiesto, de maneras enfrentadas, esta historia natural. Antes de hablar – en orden de tiempo una biolingüística. (VIRNO; 2003: 17-18)

Os fazeres humanos revelam novos comportamentos e forçam a modificação total do modo de produzir. As clássicas separações entre política e trabalho, reforçando a concepção de que trabalho produtivo refere-se exclusivamente a uma atividade de

produção de bens materiais que prescindem totalmente da interação, da comunicação e relações político-ético-culturais são aspectos habilmente tratados pelo referido autor:

El que trabaja es – debe ser – locuaz. La célebre oposición establecida por Habermas entre “acción instrumental” y “acción comunicativa” – o trabajo e interacción – queda radicalmente impugnada por el modo de producción posfordista. La “acción comunicativa” no tiene ya su ámbito exclusivo en las relaciones ético-culturales y en la política. Por el contrario, la palabra dialógica existe en el corazón mismo de la producción capitalista. El trabajo es interacción. (VIRNO; 2003: 16)

Partindo do entendimento de que trabalho produtivo não se restringe àquele realizado diretamente na produção de bens e admitindo a hipótese de que está em curso uma profunda transformação do processo produtivo em que a força de trabalho é constituída pela totalidade das faculdades humanas envolvendo as dimensões física, emotivas, psíquicas, lingüísticas e cognitivas (o que implica em abranger as relações cotidianas e a vida como um todo), mostrando a sua dimensão social e tendencial recomposição social do fazer, percebe-se que a nova centralidade do trabalho vivo, no regime de acumulação globalizado, está baseada na produção de conhecimentos, ou seja, num trabalho vivo cada vez mais intelectualizado e comunicativo. Contribuindo com essa afirmação Cocco, em artigo publicado na Revista Trabalho e Sociedade do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade disponibilizado e recolhido da rede mundial de computadores (internet), afirma o que segue:

A passagem para o pós-fordismo indica, antes de tudo, a instalação de novas relações entre a fábrica e o território, entre as forças de trabalho e a sociedade, entre os serviços e os usuários. O paradigma fundamental do pós-fordismo como modo de produção largamente socializado, baseado portanto sobre a comunicação social (esta é que alimenta a inovação, as tecnologias da informação e a chamada economia do conhecimento) de atores flexíveis e móveis, é o trabalho imaterial. (COCCO; 2002)

As características do novo modo de produção fazem com que a comunicação e a circulação se tornem imediatamente produtivas. Alguns autores entre eles Antonella Corsani, referem-se a essa nova fase de reestruturação produtiva como sendo a fase do “capitalismo cognitivo”, cuja centralidade está na economia do conhecimento.

A dinâmica do capitalismo cognitivo, no entanto, é paradoxal, pois acelera a difusão dos conhecimentos e desacelera a socialização dos produtos do trabalho cognitivo, na medida em que tenta manter o princípio econômico da escassez. Duas décadas neoliberais (80-90) foram de difusão das novas tecnologias de informação e comunicação, realizadas num processo contraditório. Se de um lado as políticas neoliberais iam privatizando e rompendo com o pacto fordista-taylorista (já referidos neste trabalho), de promessa de universalização dos serviços públicos, de outro lado, o desenvolvimento das novas tecnologias ia sendo puxado pela microeletrônica e pela conexão das máquinas digitais pessoais, numa rede cuja extensão e limite são as próprias redes sociais.

Isso altera alguns paradigmas em relação ao trabalhador, pois, como explica Cocco,

surge uma mediação fundamental para compreendermos o sentido do trabalhador do capitalismo cognitivo: a autoridade que desautoriza. Isto significa que o trabalhador cognitivo é formado por um ethos que, em seu núcleo, está o desejo de desautorizar qualquer instituição ou indivíduo do direito de monopolizar informações, visto que precisa delas para produzir.(COCCO;2002)

A emergência do capital cognitivo e do trabalho imaterial determina uma transformação radical dos papéis, relações e hierarquias que caracterizam e estruturam sistematicamente a inserção dos sujeitos no espaço metropolitano. Entra em crise a separação entre produção e reprodução, pois este modo de produção integra os dois momentos – produção/reprodução – e circulação e comunicação tornam-se produtivos. Por isso o paradigma da produção pós-fordista é social, baseado na comunicação social (esta é que alimenta a inovação, as tecnologias da informação e a chamada economia do conhecimento) e no trabalho imaterial.

Todavia, os postulados da economia política, tal como o princípio da escassez, como base para a valorização econômica do produto, bem como a forma de exploração (mais-valia) e subordinação do trabalho, vinculados ao tempo de trabalho dentro da fábrica ou local de trabalho direto na produção, entram em crise, porque os produtos do trabalho cognitivo (ou imaterial) não precisam da relação de capital para serem produzidos e não pertencem mais ao capital, pois eles coincidem com as próprias relações sociais de cooperação. Nesse sentido são esclarecedores as formulações de Boutang (2003):

*O capitalismo cognitivo valoriza a acumulação de conhecimentos em bases de dados, a busca da informação, a mobilização imediata de qualquer conhecimento em qualquer momento. O que é medido não é mais a intensidade do esforço muscular ou o consumo energético: é a atenção. Ora, a atenção é aquilo que permanece irreduzível à digitalização, à estocagem do conhecimento. A atenção é o outro nome da disponibilidade do trabalho vivo e interativo com o maquinismo, com os conhecimentos explícitos e estocados – o desvio, o **Zapping**. (BOUTANG in COCCO et al.; 2003:52)*

Sabemos que no capitalismo a dimensão privada da riqueza como valor econômico é base da acumulação e no capitalismo cognitivo essa dimensão se sustenta, ainda, na base da afirmação abstrata e arbitrária do direito de propriedade e na lógica do capital (lei da escassez). Isso tornou-se um problema (para o capital) porque, para se tornar valor, a riqueza precisa ser difusa (pública), mas não pode ser socializada (comum). O público e o comum devem ser mantidos separados. Contudo, para produzir tecnologia, obrigatoriamente, é necessária a circulação da informação, visto que na atual fase capitalista, o fruto do trabalho torna-se um *medium*, ou seja, mercadorias que possibilitam a comunicação entre os homens, porque todas as mercadorias precisam comunicar cognição.

Por outro lado, observa-se que o capitalismo tenta, de muitas maneiras (arbitrariamente), aprisionar a informação para fins comerciais, fundamentando-se no princípio liberal da propriedade privada. Mas, no capitalismo cognitivo, quem usa é

proprietário, porque o consumo de um bem imaterial não destrói o produto no ato do consumo (destrói a embalagem e a matéria), uma vez que a informação não será destruída e poderá ser multiplicada.

Quanto ao trabalho cognitivo, por sua vez, diferentemente do capital, traz a possibilidade dos sujeitos comunicativos tomarem a produção mediática para si. Essa talvez seja a ação que está no núcleo da inversão do processo de desigualdade social no campo do conhecimento: tomar a produção de *medium* para si e fazê-lo circular, para então começar a produzir. Nesse sentido, antes do lema “aprender a aprender”, precisamos aprender a circular a aprendizagem: a socializar um bem comum.

Todas essas reflexões tornam-se pertinentes em nosso estudo, por tratar-se da relação da educação com o trabalho e as alterações no processo produtivo, e com a totalidade política, econômica, social, cultural e ideológica que estão profundamente imbricadas e que se conflituam, manifestando-se nas diversas formas de crises.

Tentando ir às raízes que sustentam as estruturas do edifício social, arriscamos afirmar – a partir de tudo o que estudamos e formulamos neste trabalho – que as crises, na escola e nas instituições, são determinadas pela imposição e disseminação, na vida concreta, dos paradigmas da Modernidade, assentados na propriedade privada, no indivíduo proprietário e apropriador, na alienação e exploração do trabalho, na acumulação e exclusão, nas fraturas do tecido social, nas clássicas separações entre cultura e natureza, trabalho manual e trabalho intelectual, na representação, na delegação, nas hierarquias, classificação, seleção, burocratização e submissão aos aparatos legais e institucionais, que impedem as manifestações criativas, emancipatórias e singulares da multidão.

Todos esses paradigmas da ideologia liberal-burguesa são as bases do capitalismo. A pedagogia capitalista é aquela que reproduz esses paradigmas. Compreendê-la significa compreender as suas bases históricas de sustentação, em todas as suas fases (incluindo a atual) e, conforme Kuenzer *in* Frigotto (1999) é necessário “*Identificar os espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia, ainda não hegemônica, incipiente, comprometida com o interesse dos trabalhadores – a pedagogia socialista.*” (p.55)

No entanto, a dificuldade está em assumir como pedagogia verdadeiramente emancipatória a opção teórico-metodológica que, de acordo com Kuenzer, deve ser procurada “*no campo do materialismo histórico, que toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento*”, e que vai “*buscar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a partir do mundo do trabalho, tomando o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento.*” (Kuenzer in Frigotto; 1999:55)

No que diz respeito à afirmação de Kuenzer de que tomará o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento é necessário realizar algumas problematizações a respeito. No capítulo um, “*Como nasceram os Grundrisse*” do livro “*Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx*”, Roman Rosdolsky, autor desse monumental estudo sobre os *Grundrisse* [Elementos fundamentais] e *Das Kapital* [O capital] à luz de toda a trajetória intelectual de Karl Marx, escreve:

O manuscrito de que trata nosso trabalho tem uma longa história prévia. Como afirmou Marx em carta a Lassalle, resultou de quinze anos de estudo, durante os quais o autor observou os problemas da economia política a partir de pontos de vista sempre renovados, para então lançar as bases de sua própria construção teórica nessa área. É necessário, portanto, que procuremos desde logo conhecer as etapas através das quais a obra de Marx amadureceu. (ROSDOLSKY; 2001: 21)

Isso serve de início a uma passagem onde Rosdolsky enumera cronologicamente os resultados de cada fase de desenvolvimento das concepções de Marx. Completando tal exposição com a consideração que segue: “*Restava a tarefa de desenvolver a teoria em detalhe, processo que podemos acompanhar nos Grundrisse.*” (Rosdolsky; 2001: 22). Além de apontar a importância desse material no conjunto da obra de Marx, essas passagens ajudam-nos a precisar um aspecto crucial ligado ao “*nascimento dos Grundrisse propriamente ditos e a história da publicação da primeira parte desse texto, depois de uma profunda reelaboração no início de 1859, com o título 'Contribuição à crítica da economia política'*” (Rosdolsky; 2001: 25), em que o termo “*crítica*” passa a ser indissociável da concepção elaborada, algo que o título de *Das Kapital* só vem

acentuar: “*Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie*” [*O capital: crítica da economia política*].

Distintamente dos autores que seguem a tradição da economia política, Marx é o iniciador de uma outra tradição, a da crítica da economia política. Ou seja, a partir de Marx, e tomando-o como referência, está em discussão o valor heurístico (criativo, inventivo, produtivo do conhecimento) da crítica à economia política (ou da crítica da "economia nacional", da "economia política", ou da "economia pública", que foram os nomes alternativos que Marx usou para se referir à economia privada, liberal e corporativa), e não da economia política⁵³. Dessa distinção entre a tradição da economia política e a da crítica da economia política, basta lembrar que é para a primeira que o valor necessariamente é função do monopólio: “o que não pode ser monopolizado, carece de valor” (segundo os economistas clássicos). É, ainda, para a tradição da economia política que, na economia, só em razão da propriedade privada existem relações públicas (não-comuns, certamente).

Por conseguinte, a tradição da crítica da economia política busca compreender e transformar as relações sociais, para além de todo e qualquer normativismo ou apego a certos princípios que só dizem respeito a fases da história do capitalismo e que não deveriam ser função de apego. E isso, os *Grundrisse* de Marx são o melhor exemplo: “*o fato de Marx ter-se ocupado intensamente com os fenômenos da crise de 1857-1858 tornou sua visão mais aguda, como se pode ver na brilhante exposição, nos Grundrisse, sobre o problema da realização e as crises. (...) sua análise da mercadoria e do dinheiro já revela o caráter especificamente social, e de modo algum absoluto, da produção burguesa.*” (ROSDOLSKY: 2001: 26)

⁵³ Encontra-se observado na pág. 19, da edição brasileira dos “*Manuscritos econômicos-filosófico*” de Marx, pela Boitempo Editorial, sob tradução de Jesus Ranieri, 2004. Ranieri escreve na nota 2 explicando o uso alternativo que Marx fez dos termos acima referidos.

O desejo de uma opção marxista para a compreensão teórica da alienação, fetichização e exploração do trabalho que dê suporte para a construção de alternativas metodológicas e pedagógicas não capitalistas, pode estar se fundamentando em autores como Virno, Holloway e outros que ajudam a interpretar Marx à luz das transformações que estão ocorrendo no processo produtivo e nos modos de vida auxiliando na resolução da insuficiência do “método da economia política” ou até mesmo da interpretação marxista-leninista sobre a “crítica da economia política”, para dar conta do que hoje se conhece como “capital cognitivo”, “trabalho imaterial”, “novos territórios produtivos”, “externalidades produtivas”, novos comportamentos da “multidão”, “paradigma social da produção”, etc.

Diante das transformações globais na economia pós-fordista e na forma de rearticulação do “Capital Mundial Integrado”, as relações produtivas e sociais – antes coordenadas pelos Estados-Nação – assim como a forma trabalho-assalariado e os paradigmas constitutivos das organizações empresariais mudaram. A precarização e desregulamentação do trabalho, a desterritorialização da forma empresa (hoje redes sociais cooperadas) e o surgimento do empresário político, etc., estão a demandar novos entendimentos e novas categorias para estudar a relação trabalho-educação.

As noções de totalidade e mediação implicam em entender, por exemplo, que os processos produtivos, no trabalho cognitivo, acontecem juntamente com o processo formativo e este adquire características já produtivas, apresentando um potencial de não subordinação à lógica do capital e do mercado. Há aí, um enorme potencial para a abertura de pedagogias não capitalistas. Existem possibilidades de construção de fazeres emancipados, ou seja, não fraturados, não fetichizados, não subordinados que aparecem como potência na produção de subjetividades, nas singularidades, no processo de individuação

Outro aspecto que é preciso refletir e estudar é sobre o que consiste uma “pedagogia que atenda os interesses dos trabalhadores”, proposta por Kuenser *in* Frigotto (1999), pois é preciso que se tenha a dimensão de quem são esses trabalhadores, onde estão as possibilidades de fazeres que sustentam suas vidas, e como se constituem os novos territórios produtivos, uma vez que grande parte dos sujeitos produtivos certamente não estarão mais no espaço fabril e na relação salarial clássica.

As categorias e esquemas interpretativos do “método da economia política” apresentam-se concretamente em crise no que diz respeito aos modos de trocas e de valorização econômica que têm seus pressupostos alterados pelas externalidades, riquezas que um mundo de escassez e de trabalho repetitivo e homogêneo não conseguem mensurar.

Outro aspecto relevante da economia política, diz respeito ao processo de valorização que na economia fordista se assentava essencialmente no tempo de reprodução das mercadorias padronizadas. Hoje, no entanto, a valorização repousa “sobre o conhecimento, sobre o tempo de sua produção, de sua difusão e de sua socialização, que as NTIC permitem, enquanto tecnologias cognitivas e relacionais” (Corsani, in Cocco *et al.*; 2003:17). Isso demanda, sem dúvida, refletir sobre as novas competências e os processos de aprendizagens, a partir, certamente, de uma outra idéia de trabalho. Faz-se necessário chegar a um conceito de trabalho que dê conta de um outro sujeito, singular e criativo, e de outro tipo de produção que subsumiu a vida como um todo.

Também em relação às tecnologias, é pertinente lembrar que, no modelo fabril fordista, a heterogeneidade e especialização estavam na máquina, em oposição à homogeneidade do trabalho, apartado do conhecimento, reduzido a energia motriz e muscular, somente. No pós-fordismo, o uso da máquina e o que ela vai produzir dependerá de quem a operar – do trabalho vivo cooperado. “*O computador individual conectado à rede não tem função predeterminada. Como metamáquina, o PC em rede é literalmente uma caixa vazia: a metamáquina não tem mais função nem valor-utilidade em si, apenas a maneira como é aplicada e o uso que dela se faz lhe confere função e utilidade.*” (Corsani, in Cocco *et al.*; 2003:22)

Das leituras de autores como Maurizio Lazzarato, Antonella Corsani, Yann Moulier Boutang, Giuseppe Cocco e outros, é possível entender a dimensão das transformações e a dificuldade de seguir pensando a categoria trabalho tendo como foco os locais de produção fabril com suas respectivas relações e conflitos entre Capital e Trabalho. A novidade não está apenas na centralidade do conhecimento como força produtiva (pois também o capitalismo industrial aplicou conhecimentos na produção), mas está no fato de que os conhecimentos são, hoje, recursos e produtos que podem

circular independentemente do capital, assim como a fábrica difundiu-se tomando o espaço da vida (social, intelectual e afetiva).

As NTCI, por sua vez, não têm funções definidas. Seu uso é inventado pelos seus usuários e não funcionam sem os conteúdos culturais, artísticos, técnicos, etc. Essas características alteram substancialmente as tradicionais leis da economia política, que, de acordo com Corsani,

Desincorporados de qualquer suporte material, os conhecimentos desequilibram as teorias do valor, tanto a marxista quanto a neoclássica, recolocando o problema de sua valorização, pois, em virtude mesmo de sua desincorporação, eles podem ser reproduzidos, trocados, utilizados separadamente do capital e do trabalho (RULLANT,2000). Quais são essas características específicas que fazem do conhecimento uma mercadoria diferente das outras? De maneira muito esquemática, pode-se dizer que a sua produção escapa à lei dos rendimentos decrescentes e que, a fortiori, eles não são escassos. (CORSANI, in COCCO et al.; 2003:28)

Obviamente que o capital tenta se apropriar das externalidades positivas produzidas pela potência humana criativa, através do direito sobre a propriedade intelectual, que terá a função de introduzir o princípio da raridade num mundo em que é possível a “não-raridade” que é o do conhecimento e a sua difusão. Ao fazer isso, o Capital arrasta o conhecimento para a categoria de mercadoria, como as outras. No entanto, é cada vez mais difícil aprisionar o conhecimento.

Os bens de informação, assim como o conhecimento, conjugados à revolução das novas tecnologias da informação e das comunicações, que se exprime de maneira globalizada na internet, violam regras da economia que acreditávamos imutáveis: a escassez dos recursos, os custos de reprodução, a obsolescência pelo uso, a divisão técnica do trabalho material, a lei dos rendimentos decrescentes, o caráter rival, exclusivo e ilimitado da propriedade econômica. (BOUTANG, in COCCO et al.; 2003:50)

Também é importante ressaltar o abalo que sofre o princípio do individualismo possessivo, que decorre do direito de propriedade (herança da Modernidade), uma vez que os conhecimentos (as faculdades cognitivas e afetivas) não precisam ser propriedade de alguém para serem difundidos e socializados, porque não são mercadorias. Mesmo o capitalismo reduzindo-os a mercadorias, através da propriedade industrial, sempre restará uma diferença fundamental em relação à apropriação de outras mercadorias. Essa diferença, *“que a produção de conhecimentos introduz (o fato de que a memória gere uma dupla materialização de seus ‘produtos’ por uma dupla produção) torna evidente uma ‘contradição’, talvez a mais importante do capitalismo pós-fordista: a impossibilidade (ou a crise) da ‘submissão real’ dos conhecimentos ao capital.”* (Lazzarato, in Cocco et al.; 2003: 79)

Então, a partir desses novos elementos, é pertinente afirmar que o trabalho imaterial contém potência emancipatória, seja na cooperação existente na produção do conhecimento que mostra sua dimensão social, seja no novo modo como se conforma a atividade humana. Isso quer dizer que, ao demandar a comunicação, a linguagem, os afetos como matéria prima para a produção, evidenciam-se a predominância do trabalho vivo, a recomposição social do fazer e constrói-se uma via autônoma à forma de organização capitalista do trabalho.

O problema do Capital, tem sido, desde 1968, o de capturar para seus interesses a produção cognitiva, pois mesmo nas relações salariais, é impossível impedir a sua proliferação e difusão para além do controle proprietário do capital.

Existe um outro problema muito sério que determina as práticas e as tentativas de lutas anti-capitalistas, em qualquer espaço, seja na escola, nos sindicatos ou nos movimentos, que é a visão marxista-leninista institucional de tomada de poder, que leva os seus seguidores a repetirem os métodos e práticas dos capitalistas, pois pautam-se na dinâmica do poder-sobre e baseiam-se nos paradigmas da consciência (conscientização), da doutrinação, do líder, da representação, da delegação, das hierarquias, etc.

O paradigma leninista e de seus seguidores interpretam o marxismo como sendo um modelo de Estado, que após ser tomado, ou pela via insurrecional ou eleitoral, aplicará as medidas econômicas e sociais de caráter marxista. Portanto, a libertação virá de fora e pelo processo de tomada de poder, via partido político. A lógica do poder-

sobre é a lógica da dominação e é a mesma do Capital. É essa lógica que impede a percepção da potência do poder-fazer, da resistência, da reação que acontecem e podem acontecer, a cada momento e em qualquer lugar, para ir construindo outra lógica: a da cooperação, da socialização e difusão do saber, da não fragmentação, da reciprocidade. O trabalho imaterial apresenta potencial para isso. Se toda a vida foi posta a produzir – pelas subjetividades – e pela inteligência geral das multidões, todo lugar é lugar de reação contra o Capital, de construção de fazeres emancipados e auto-gestionários.

Pensar uma pedagogia marxista, portanto, implica em superar o pedagogismo que defende que as transformações em educação dependem, principalmente, das mudanças de métodos adequados (populares, criativos ou críticos). Antes de qualquer método, faz-se fundamental rever as concepções sobre as quais se assentam os modos de vida contemporâneos, suas origens, suas crises e realizar opções radicais. Algumas dessas opções parecem-me pertinentes:

- Partir da igualdade, como premissa de que todos(as) são capazes de compreender, sem mediação ou explicação do professor. A explicação será um recurso como outro: livro, vídeo, internet, etc., mas não o centro da aprendizagem.
- Construir espaços cooperativos de produção de fazeres e saberes sem separações entre as teorias e as práticas e sem o caráter de preparação para o futuro, mas considerando que os sujeitos e o presente já são produtivos e os seres humanos plenos e capazes.
- Superar as relações hierárquicas e as funções e saberes hierarquizados, de acordo com tempos e espaços para atividades mais intelectualizadas ou teóricas ou mais práticas e manuais.
- Agir acreditando que todos aprendem e todos socializam e comunicam os conhecimentos, pois até o ensinar do professor é matéria prima para novas e renovadas elaborações de saberes e fazeres.
- Criar espaços e tempos de liberdade, onde o desejo seja estimulado a aprender em cooperação e comunicação, as singularidades apareçam e as subjetividades produzam diferentes manifestações no coletivo. Espaço ou tempo em que o trabalho submetido torna-se poder-fazer liberto; o indivíduo possessivo torna-se individuação e singularidade no grupo; a fragmentação dos conteúdos e práticas em funções e

- disciplinas, torna-se fluxo social da práxis; o preparar para o futuro torna-se presente já produtivo; o ensinar torna-se aprender na igualdade, cooperação e comunicação; o lugar de sofrimento e êxodo, torna-se lugar de acolhimento, de partilha e confluência.

PARTE II – CONTEXTO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO VII- Metodologia

7.1. Abordagem filosófica, ideológica e metodológica da pesquisa.

Procedendo a uma análise crítica sobre o trabalho de pesquisa (bibliográfica e de campo) efetivamente realizado, busca-se, com uma melhor compreensão sobre o processo em sua integralidade, relatar sobre a abordagem, enfocando os aspectos metodológicos. Há, na pesquisa e nas análises, uma clara opção filosófica e ideológica, com implicações éticas e políticas explícitas, sem nenhuma pretensão de neutralidade.

Nesse sentido, as expectativas sobre a pesquisa previam transformação, conflitos, posicionamentos e consciência sobre a relatividade das hipóteses, pois,

Sem entrarmos numa complexa discussão sobre o problema da neutralidade e da objetividade de diversos processos de pesquisa social, consideraremos que a neutralidade inexistente e que a objetividade é sempre relativa. A neutralidade é falsa ou inexistente na medida que qualquer procedimento de investigação envolve pressupostos teóricos e práticos variáveis, segundo os interesses sociopolíticos que estão em jogo no ato de conhecer. A objetividade é relativa, na medida que o conhecimento social sempre consiste em aproximações sucessivas relacionadas com perspectivas de manutenção ou de transformação. (THIOLENT; 1982:28)

No decorrer de todo o processo, realmente buscou-se garantir a transparência, a participação, a cumplicidade com a comunidade escolar e com o seu contexto. Conforme havia sido previsto, foi necessária imersão total, em tempo integral da pesquisadora, em grande parte das ações curriculares. Trabalho que demandou opções e posicionamentos, diversas vezes, em diversas situações. Por isso, como se esperava, viveram-se momentos de conflitos, debates e tentativas de mudanças, que produziram

novos conflitos, debates e novas tentativas, acompanhadas de novas dificuldades e assim sucessivamente.

Além disso, o processo investigativo teve caráter interdisciplinar, mostrou-se altamente complexo, demandou diversos instrumentos de pesquisa, exigiu um enorme volume de trabalho e a necessidade da cooperação, consentida e intencional, de muitas pessoas em diversos momentos, notadamente na aplicação e sistematização de questionários e outros instrumentos no levantamento de informações.

Dessa forma, pode-se afirmar que duas concepções básicas orientaram o processo de construção coletiva dessa atividade realizada. A primeira é a de que não apenas interpretamos a realidade, mas que a produzimos, o que se desdobra em dimensões éticas e políticas que são constitutivas dos processos em que estamos envolvidos. A segunda, inspirada no biólogo chileno Maturana (1998), é aquela que rejeita a existência de uma realidade objetiva independente do observador. Portanto, produzimos em comum o mundo em que vivemos, pelo modo como vivemos, momento a momento, sendo sempre, então, responsáveis pelo que fazemos.

Essas duas dimensões, quando relacionadas, trazem como implicação imediata uma terceira: em âmbito colaborativo como é o de coexistência, coproduzimos as realidades onde operamos, coordenando ações e condutas: *“A conduta social está baseada na cooperação, não na competição. A competição é constitutivamente anti-social, porque, como fenômeno, consiste na negação do outro.”* (Maturana;1998:76)

Tentando entender as razões pelas quais se torna difícil a neutralidade de qualquer pesquisa acadêmica e o porquê da ênfase no caráter qualitativo ser reafirmada por um conjunto de estudiosos, buscou-se fundamentos histórico-filosóficos sobre a constituição e conformação das diferentes ciências e também de como se procedem os estudos nas escolas e nas academias.

Nesse sentido, Wallerstein (1996) e Thiollent (1998), principalmente, contribuem com muita pertinência. A partir das reflexões sobre as contribuições desses estudiosos, percebe-se presente na escola, a ideologia liberal, positivista, fortemente marcada pelos paradigmas da Modernidade, tais como a racionalidade e o modo de vida associado ao sistema de mercado e demais características herdadas da sociedade liberal-burguesa.

Por conseguinte, a partir da convicção arrogante do colonialismo eurocentrista, de que a sociedade liberal, industrial, no século XIX, com o desenvolvimento tecnológico europeu ocorrido até aquele momento, era o melhor que a história havia produzido – o clímax, o máximo que pode chegar a evolução da humanidade – consolidou-se a compreensão de que este era o modelo de ordem desejável, no qual todas as outras sociedades deveriam espelhar-se.

Seguindo por esse raciocínio, aqueles que assumiram os paradigmas da Modernidade entendiam que a diferença entre os povos, no âmbito de uma única e totalizada história da humanidade, consistia nos diferentes estágios de desenvolvimento em que se encontravam e, conseqüentemente, todos os países passariam pelo mesmo processo de desenvolvimento, em direção a uma via universal que caminha para a modernização. A partir dessa concepção, o espaço “*era encarado simplesmente como uma plataforma em que ocorriam os acontecimentos ou se desenrolavam os processos.*” (Wallerstein; 1996:45)

Assim, a visão ocidental se impôs sobre outras formas de conhecimentos e organizou as ciências em forma de disciplinas que pretendiam ser universais para qualquer contexto. A visão colonizadora era de subordinação ao determinismo: o que era bom para a Europa, e mais tarde para os Estados Unidos, deveria ser bom (por imposição ou por persuasão) para o mundo todo.

No entanto, a partir da década de 70, quando a Ásia Ocidental se torna um grande espaço de atividade econômica, é que o desafio de demonstrar a universalidade cultural das idéias ocidentais fica maior, pois aparece de forma evidente a pluralidade, a riqueza e a diversidade das realidades sociais e qualquer universalismo está sujeito às contingências históricas.

Por outro lado, mesmo nas ciências naturais,

Os novos desenvolvimentos ocorridos nas ciências naturais acentuavam a não linearidade em detrimento da linearidade, a complexidade em detrimento da simplificação, a impossibilidade de separar o medidor da medição, e até, no caso de alguns matemáticos, a superioridade da dimensão interpretativa e qualitativa

sobre uma precisão quantitativa de rigor mais delimitado.
(WALLERSTEIN; 1996:91)

Muitos autores afirmam que a natureza, ela mesma, já não pode ser considerada passiva, rompendo com a visão cartesiana da ciência clássica que havia descrito o mundo a partir de “leis naturais”, deterministas e objetivistas. Admitir um mundo complexo, instável e repleto de incertezas, entra em contradição explícita com a clássica visão em que basta conhecer a “lei” e as condições iniciais e aplicá-las para prever o futuro, cientificamente determinável.

A partir da consciência da pluralidade, da riqueza e diversidade das realidades sociais, da complexidade em lugar da simplificação, da ênfase que se atribui hoje na dimensão interpretativa e qualitativa, da convicção compartilhada por uma gama cada vez maior de estudiosos de que as leis naturais não são estáticas, a neutralidade de qualquer investigação nas ciências sociais se torna uma ilusão. Thiollent alerta para o fato de que qualquer afirmação sobre ciência, sem investigação, não pode ser seriamente considerada:

Sem investigação concreta, a sociologia não está longe de ser um discurso filosófico ou político arbitrário. Por outro lado, sem problemática teórica a sociologia é considerada apenas como enquete e degenera em vulgar pesquisa de opinião ou em pesquisa administrativa totalmente permeada pelo empirismo e pela ideologia a curto prazo dos utilizadores da pesquisa. O uso de questionário e entrevistas não é sinônimo de empirismo quando estas técnicas, consideradas como meios de captação de informações, a serem criticadas, e não como fins em si, são submetidas ao controle metodológico e subordinadas a uma verdadeira preocupação de teoria sociológica. O controle metodológico de que se trata aqui pode ser considerado como um dos aspectos da vigilância epistemológica (...) a vigilância epistemológica abrange todos os aspectos da pesquisa (conceituação, teorização, etc.) (THIOLLENT; 1982: 21)

Durante todo o processo de coleta das informações, seleção de leituras, grupos de estudos, houve constante preocupação com os aportes teóricos que fundamentassem a pesquisa em suas diversas fases e que ao serem confrontados com os acontecimentos

e descobertas pudessem iluminar as ações e as etapas seguintes redimensionando-as e dando base para desdobramentos adequados.

Frente a essas considerações, pode-se constatar que a pesquisa seguiu por uma linha de perspectiva crítica, sem a pretensão de neutralidade, e teve caráter prioritariamente qualitativo. Desse modo, houve constante preocupação em garantir informações relevantes, significativas e representativas em relação ao contexto, coerentes com os objetivos propostos e capazes de proporcionar a participação criativa e crítica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, provocando debates, conflitos e ações.

Reafirmamos também, que ao longo desse trabalho manteve-se clareza no sentido de não permitir que as emoções interferissem demasiadamente nas análises e a preocupação em garantir diálogo e debate entre os pólos da pesquisa, que, como diz Thiollent, são socialmente determinados:

Nas ciências sociais, a discussão metodológica é muito diversificada. Muitas vezes ela diz respeito a interpretação dos dados, à conceitualização, aos modelos de verificação de hipóteses, à análise de causalidade entre variáveis ou à teorização em geral. (...) A crítica dos dados implica numa crítica dos instrumentos (...). Na perspectiva positivista (ou física) dominante em sociologia empírica, a concepção da observação é enganadora ao postular, implicitamente, a neutralidade do pesquisador, e da técnica utilizada por ele. Na perspectiva crítica, tal neutralidade é negada em prol de uma concepção na qual a técnica de pesquisa considerada no plano social e no plano do conhecimento é apresentada como técnica de relacionamento ou de comunicação entre o pólo investigador e o pólo investigado, ambos socialmente determinados. (THIOLLENT; 1982: 22-23)

É necessário esclarecer, ainda mais, as opções e dificuldades sobre a metodologia desta pesquisa. Frequentemente, nos trabalhos acadêmicos que demonstram preocupação e comprometimento com processos de transformação social, aparecem explicitadas, nas abordagens metodológicas, caracterizações denominadas de dialéticas. De modo geral, parece ter se tornado uma exigência o uso dessa

caracterização como expressão usada intencionalmente para identificar o caráter transformador ou mesmo a opção ideológica do pesquisador.

Apesar do debate sobre o uso ou não da dialética, enquanto método de investigação e/ou exposição, não ser o objetivo desta dissertação, se faz pertinente considerar a ontologia social que está na base das novas categorias advindas das transformações econômicas, políticas, culturais e sociais em curso na contemporaneidade, tais como: a questão do trabalho imaterial, os comportamentos das multidões, os novos sujeitos sociais e a própria produção de subjetividades frente às novas tecnologias comunicacionais e informacionais.

Essas novas realidades demandam ultrapassar qualquer determinismo lógico ou clássicos conceitos classificadores da realidade como esquerda/direita, capitalismo/socialismo, por exemplo. Uma outra constituição do comando mundial ou mesmo a atual crise da própria lei do valor, em curso na produção pós-fordista/taylorista exigem um salto na explicação científica, necessitando reconsiderar as categorias. Em relação à categoria trabalho, notadamente, alguns conceitos da economia política ou mesmo da crítica da economia política não são adequados e suficientes quando se trata de trabalho imaterial, assim como alguns pressupostos da democracia representativa, não são adequados quando se trata dos comportamentos da multidão.

A opção pelo não enquadramento explícito ao discurso da dialética – que tem sido amplamente utilizado e às vezes reduzido meramente a um adjetivo simplificador, sintetizado na idéia de “transformação social”, ou convertido em visão de mundo alinhada ao “marxismo-leninismo” – significa envolver a própria corporalidade no real, encharcar-se no concreto dos eventos, na intenção de tornar vivo o método e *“compreender como e com o que deva confrontar-se continuamente a subjetividade”* (Negri; 2003:11).

Por conseguinte, a postura adotada foi a de evitar a perspectiva teleológica de uma representação final pré-concebida, pois quanto mais se se depara com os processos ambivalentes do movimento (dinâmica) das multidões e a dificuldade de entender a realidade com os tradicionais conceitos (pois não servem mais face às transformações e crises que estão ocorrendo, veja-se as idéias de Estado-Nação ou Imperialismo no processo de globalização) mais se percebe que os novos comportamentos e modos de

vida não se enquadram nos paradigmas da Modernidade ou do modelo de acumulação fordista/taylorista.

Nesse sentido, torna-se complicado objetivar uma única causa para um evento, pois este, possivelmente será multicausal. A idéia de tese, antítese e síntese (da dialética) está sustentada por algumas alternativas rígidas. Para a atual realidade, uma metodologia mais “conflitual” (usando termo utilizado por Negri, no livro *Cinco lições sobre Império* de 2003), possibilita uma multiplicidade de postulações. Trabalhar com esquemas causais, a partir da dialética do marxismo/leninismo, formulada a partir da interpretação de Marx sobre a crítica à economia política, não permite entender, por exemplo, as novas configurações do trabalho imaterial – que embora exista na forma capturada pelo capital, ao mesmo tempo esboça possibilidades de constituição autônoma à lógica capitalista, rompendo com as linhas de nova síntese à ordem mercantil. O mesmo pode se dizer em relação ao modo de vida das multidões⁵⁴ a qual deixa de se movimentar sob comando do capital ou do Estado, abandonando as características de povo, obediente ao pacto com o soberano.

Optar por uma metodologia de “matriz conflitual” (Negri; 2003) significa orientar-se por “*um método aberto à verificação do evento*” (p. 225). Método aberto que significou, também, colocar-se dentro do processo constituinte do real, junto aos acontecimentos, rompendo com a hierarquia das experiências. No intuito de encontrar o sentido mais preciso do que se quer formular, torna-se pertinente citar quem pesquisou a respeito e que socializou concepções novas. Nesse sentido escolhemos um trecho de Negri, que pode ajudar esclarecer um pouco mais:

...fazer reaparecer formas antagônicas, as quais devem ser interpretadas por meio de novas figuras de militância, de convergência do saber e da ação no processo de construção do comum. Um dos elementos mais importantes do discurso de método é, portanto, a determinação prática, material, práxis, que rompe um horizonte puramente crítico. Linguagem e cooperação

⁵⁴ Multidão enquanto conceito não subordinado à definição de classe (ligada à experiência e às transformações do trabalho) ou político (ligado à democracia representativa); multidão que não se submete à lógica do Capital, mas à sua própria dinâmica, cuja centralidade está nela mesma. Nessa concepção, é necessário desvencilhar-se da dialética, da síntese “*Como a multidão, o método se dobra ao evento, é evento*” (Negri; 2003:225).

devem ser atravessadas por uma ruptura prática, pela contínua afirmação da centralidade da práxis comum, que é união concreta do saber e da ação dentro desse processo. (NEGRI; 2003:227)

Dessa maneira, a escolha de uma metodologia aberta à verificação dos eventos e nos eventos, significou considerar como mais importante o cenário biopolítico, que são os corpos. Estes, – contendo todas dimensões de seu significado – estiveram na investigação, não alienados, mas plenamente incluídos, imersos de forma central, rompendo com as idéias e práticas metodológicas demasiadamente analíticas, racionais e pretensamente neutras, como a sociologia costumava estabelecer. Ou seja, reunindo – em vez de isolar analiticamente – o estético, o político, o psicológico. Além disso, acreditamos que a *“possibilidade de superar essas velhas dicotomias não com palavras, mas em termos concretos, e, na singularidade, enriquecemos os conteúdos das diferenças, e no “comum” conseguimos juntá-las, como em um novo horizonte de atividade.* (Negri; 2003: 229)

Portanto, partir de baixo, sem ficar do lado de fora olhando analiticamente os fatos, é ir para frente, e para isso, a condição básica é a imersão: colocar-se dentro, junto e diante de pessoas – de singularidades – que cooperam. Essa perspectiva foi a tentativa de orientar a pesquisa como um todo e permitiu aparecer os antagonismos, mas também as convergências dos saberes e das ações no processo de construção do comum.

Encerrando essas considerações, cabe registrar ainda, a respeito das ações comuns realizadas na escola pesquisada, que houve, sim, a vontade deliberada de instigar leituras, organizar grupos de estudos, plenárias de debates e – em conjunto com o grupo de professores e alunos e em alguns momentos com os pais e a comunidade – realizar fazeres que fugissem do paradigma do ensino, que estimulassem a vivência de relações horizontais e que fossem emancipatórios. Algumas tentativas não aconteceram da forma esperada, mas houve alguns eventos que corresponderam às expectativas, conforme pode-se constatar nos próximos relatos desta dissertação.

7.2. Características da pesquisa

Objetivando facilitar o entendimento sobre as características principais de todo o processo de pesquisa, vale destacar as mais fundamentais adotadas neste trabalho.

Primeiro: Apesar da opção pela abordagem qualitativa, não se abandonou completamente a dimensão quantitativa, pois em alguns momentos foi importante para as análises da realidade educacional avaliar e comparar índices, por exemplo, desde que fossem acompanhados de outras observações e análises qualitativas.

Segundo: A pesquisa foi realizada na escola em que a pesquisadora exerce suas funções docentes, por isso foi possível a imersão da mesma no contexto da comunidade escolar, conforme recomendações de Chizzotti:

Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese, previamente aventada (...) O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado (...) pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema (...) A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupo envolvidos na pesquisa. (CHIZZOTTI; 1998: 81)

Terceiro: Utilizou-se amplamente a observação livre registrada no diário de campo. Todavia, outros instrumentos de coleta de informações foram utilizados, por considerar que a descrição do real, a partir da observação, já inclui um modelo teórico e cultural do observador, ou seja, a realidade já se torna comprometida. Nesse sentido, atentou-se ao que formulou Fourez:

Na medida em que a observação se liga a linguagem e a pressupostos culturais, falar de um sujeito de observação puramente individual é uma ficção. Os observadores de carne e osso não estão jamais sós, mas sempre pré-

habitados por toda uma cultura e por uma língua. E quando se trata de uma observação científica, é a coletividade científica que ‘habita’ os processos de observação. Distinguimos as noções de sujeito empírico, sujeito transcendental e sujeito científico, chegamos à conclusão de que a objetividade não tem lugar nem na subjetividade, nem em um ‘real em si’, mas na instituição social do mundo. (FOUREZ; 1995: 59-60)

Quarto: Optou-se pelo caráter qualitativo – sem pretensão de neutralidade – e tentou-se não enquadrar, a priori, em uma definição o processo realizado. No entanto, o que foi efetivamente realizado e que correspondeu ao que se pretendia no projeto teve características de pesquisa-ação, por ter ocorrido inserção dos sujeitos envolvidos no processo, de modo a terem se efetivado propostas e tentativas de transformações de fazeres, e em alguns aspectos, da estrutura curricular da escola pesquisada.

7.3. Estudo da temática por categorias

O agrupamento de idéias por categorias tem o objetivo de organizar os estudos e as análises em torno do que se constitui no fundamental ou na centralidade do tema, evitando-se fugir do mesmo. As categorias gerais devem ser abrangentes e capazes de suscitar, ao redor de si, uma série de sub-temas ou outras categorias específicas que dão corpo e consistência à temática em análise. Nesse sentido Minayo explica:

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de

campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas formuladas após o trabalho de campo. (MINAYO; 2000: 70)

Para o tema e as questões de pesquisa propostas, as categorias gerais pesquisadas foram as seguintes: Ensino Médio, Crise Civilizatória, Trabalho e Fazer Humano, Sujeito e Produção de Subjetividade e Práticas Pedagógicas.

7.3.1. Ensino Médio

A pesquisa e o estudo dessa categoria mostrou-se pertinente diante das crises e dos impasses entre a formação humana e a capacitação, das perplexidades dos sujeitos do processo frente às alterações no mundo do trabalho e as ambivalências das práticas curriculares, num momento de crise civilizatória generalizada.

Inventariar os impasses e perplexidades, as manifestações da crise, o mal-estar dos sujeitos e perceber como esses fatores estão presentes no cotidiano da escola de ensino médio, enquanto território de concentração de tensões, incluindo nelas o histórico e aparente conflito entre preparar para o vestibular ou para o mundo do trabalho, presente ou vislumbrado, foram desafios deste estudo.

Entre os autores que pesquisam e vêm contribuindo com os estudos sobre os objetivos do ensino médio, notadamente da relação deste com o mundo do trabalho e os processos produtivos, busquei aportes teóricos em Acácia Kuenzer (2000/2001), Gaudêncio Frigotto (1996/1999/2001), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e outros. Todavia, devido à complexidade das inter-relações do tema educação e trabalho e frente às transformações contemporâneas que estão ocorrendo no processo produtivo e, pode-se afirmar, no processo civilizatório, notadamente com o incremento de novas e avançadas tecnologias na produção e na comunicação e difusão das informações e do conhecimento, tornou-se necessário recorrer a uma diversidade maior de autores que, de uma forma ou de outra, pudessem contribuir com a pesquisa.

Nesse sentido, encontrei fundamentos significativos e singulares sobre as alterações do trabalho e conformação do trabalho imaterial em Giuseppe Cocco (2000), Maurizio Lazzarato (2001), Antônio Negri (2002/2003) dentre outros. Também segui as formulações de John Holloway (2003) e Paolo Virno (2003) os quais realizam uma abordagem inovadora dos escritos de Marx no que diz respeito ao Trabalho enquanto fazer humano não submetido, não fraturado e não fetichizado.

De todo o conjunto referido, é possível vislumbrar as possibilidades de conceber os fazeres pedagógicos no ensino médio como capazes de superar a histórica dicotomia de preparar para o trabalho ou para os vestibulares, uma vez que esse talvez não seja o conflito fundamental e motivador das crises. Pode-se afirmar que é fundamental identificar as práticas pedagógicas que reproduzem o modo de ser, fazer e viver concebidos a partir dos paradigmas da modernidade, que são os fundamentos da lógica do Capital e, por outro lado, identificar as crises e nelas vislumbrar o potencial de resistência, de insubordinação e portanto, de possibilidades de instigar os sujeitos a outras práticas: não subordinadas, não lineares e homogêneas, não objetivistas e fraturadas, impostas pelo capitalismo.

Considera-se ainda que entre os estudantes e os outros sujeitos, enquanto agrupamento de pessoas, que não estão sob o domínio direto das relações capitalistas que se estabelecem nos locais de produção de mercadorias (embora a estrutura institucional da escola contenha princípios organizativos semelhantes ao modelo fabril), pode-se viabilizar e constatar manifestações de potências para construção de novas subjetividades necessárias para gerar novas realidades: riquezas singulares, compartilháveis, livres dos paradigmas da economia política e de suas determinações, através do potencial do intelecto público compartilhado (*General Intellect*) de subjetividades, de saberes, que se constituem, hoje, em matéria-prima da produção imaterial e material, tornando os saberes imediatamente significativos.

7.3.2 Crise civilizatória

Por ser a escola um local que reúne gente para aprender e conviver, ela também se torna um espaço onde os conflitos são cotidianos, onde as perplexidades frente aos impasses (evasão, reprovação, desentendimentos, descumprimento de normas, desinteresse, etc.) se multiplicam, porque são constitutivos das múltiplas crises: econômicas, culturais, afetivas, ecológicas. Intuímos que não é possível pensar ações curriculares e pedagógicas sem mergulhar no estudo, como tentativa de entender o mundo atual e ir às raízes que sustentam e deram origem ao estado permanente de crise que a humanidade tem vivido nos últimos séculos e que vem se agravando.

A caracterização do contexto geral de crise no qual a crise educacional está inscrita, é uma percepção comum, assentada numa sensibilidade latente, compartilhada, embora não estudada e entendida na sua complexidade e que é manifestada em diferentes formas de perplexidades. Para exemplificar tais perplexidades menciona-se o espanto manifestado pelos professores frente à evasão crescente dos alunos ou diante do desinteresse dos mesmos em relação aos conteúdos e propostas metodológicas apresentadas, apesar do esforço realizado pelos professores com o intuito de superar essa realidade.

A crise educacional é constitutiva da crise civilizatória, afeta e é afetada pelo conjunto das demais crises, compartilha alguns aspectos em comum com outras crises singulares, porque também sente os efeitos das múltiplas mutações da realidade; mutações das condições com as quais estávamos acostumados, incluindo aquelas que afetam o modo de pensar a realidade, o modo de vida, de produzir, de sentir, de perceber, de reproduzir. Mesmo arriscando a reduzir ou simplificar demasiadamente a idéia do que se pretende referir a respeito da relação entre crise da escola e crise civilizatória, alguns exemplos podem elucidar essa abordagem. A crise do trabalho, cujo componente social mais grave é o desemprego, relaciona-se, certamente, com a desmotivação para o estudo ou com a falta de recursos para a continuidade e aprofundamento dos estudos necessários às novas demandas do trabalho. E mais, as concepções e práticas da sociedade pensada na perspectiva do mercado e portanto da

competição e da seleção chocam-se com o desejo de cooperação, de amizade e de enturmamento, característicos dos humanos e vividos mais intensamente pelos jovens.

Essas mutações cobram abertura de alternativas e essas, na educação, se apresentam difíceis e lentas. A crise é sucedida pela crítica e desta para novos impasses. Estes vão sendo inventariados, conectados a múltiplas facetas, transformam-se em novas críticas, novos impasses. Estes adquirem dimensões civilizatórias e as dificuldades de alternativas ético-políticas fazem parte do ciclo civilizatório que se relaciona com a crise de nossa relação com a modernidade. A própria pós-modernidade (denominação usada atualmente por diversos autores), é expressão da crise de nossa relação com a Modernidade, que multiplicou impasses, mais do que nos ajudou a sair dos já existentes. Será preciso entender as raízes sobre as quais estão assentadas a Modernidade, a pós-modernidade e a crise civilizatória.

A partir da leitura de Hans Robert Jauss (1995), duas idéias abordadas por ele parecem-me importantes, quais sejam: a de operação de “modernização”, associada à de “historicização completa”. Jauss refere-se à pós-modernidade como uma crise de nossa relação com a modernidade, isto é, quando a própria modernidade sofre uma operação de modernização. A historicização completa, que caracteriza o processo de modernização, é um processo de fechamento, de “ultra-passagem”, o que logra levar a modernidade para um ponto de saturação referencial (proliferação de impasses).

Harvey (1989) e Jauss (1995) explicam fenômenos como a simultaneidade do velho e do novo, num processo dialético, como também a ultrapassagem da experiência da linearidade temporal, a compulsão pela novidade, a produção de velharias que se tornou compulsiva e a abertura para a dispersão.

Herdamos dos fundamentos do liberalismo, que deram origem, com a Modernidade, às bases do capitalismo, o individualismo possessivo, em que o indivíduo é concebido como essencialmente proprietário de sua pessoa e de suas capacidades, nada devendo à sociedade por elas. O indivíduo é livre na medida em que é proprietário de suas faculdades, dedicando a existência a construir condições de independência das vontades alheias. Assim, a sociedade se constitui pelas múltiplas relações de troca entre indivíduos proprietários e independentes.

A possibilidade de alienar a natureza (a terra) e o trabalho (ou seja, a mudança histórica do próprio regime de propriedade, operada em consequência da generalização das suposições basilares do liberalismo) e a legitimidade para as sucessivas desestruturações do tecido social, conforme os interesses do mercado, constituíram-se nos fundamentos complementares da Modernidade, bem como a fratura do fluxo social do fazer e a hierarquização da experiência humana e das tarefas: menosprezo pelas atividades manuais em relação às intelectuais. Essas e outras heranças liberais-burguesas são parte da crise civilizatória, constitutiva de nossa época e que perpassa todo o fazer pedagógico. Esses valores liberais estão, inclusive, sedimentados na escola.

A racionalidade e a objetivação desprezam outros aspectos como os afetos, os desejos, as potencialidades expressivas do corpo, a intuição, a cultura, a religiosidade. A ciência, que se volta para a natureza para se apossar da mesma, a partir da concepção de que o ser humano é centro e não parte constitutiva dela, tem sido causa da crise ambiental que é tão preocupante em nossos dias.

Es sin embargo a partir de la Ilustración y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas cuando se sistematizan y se multiplican estas separaciones. Un hito histórico significativo en estos sucesivos procesos de separación lo constituye la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, tal como ésta es formulada en la obra de Descartes. (LANDER; 2001: 14)

As especializações, de fundamento cartesiano, trouxeram contribuições, é verdade, mas trouxeram também a fragmentação, tão presente na constituição da organização curricular das escolas. A disciplina e a homogeneização estão inculcadas na dinâmica tradicional da escola através da hierarquia, do poder-sobre da autoridade, da representação e normatização em lugar da participação, do sentido único que conduz aos comportamentos adequados ao “Cidadão” (povo) em torno do UNO (Estado ou, no caso, a instituição escolar). Nessa estrutura valoriza-se a continuidade, a linearidade, o preparar-se para vir a ser, no futuro, desvalorizando as práticas e fazeres no presente da circunstância.

Esses aspectos abordados, característicos da Modernidade, dificultam o processo de individuação dos sujeitos e das manifestações das subjetividades constitutivas do trabalho imaterial, pois a estrutura escolar, que serve para reproduzir os paradigmas do capital, dificulta os processos multidirecionais em que a unidade não é imposta pela estrutura de cima para baixo. O lugar comum dos múltiplos, segundo Virno, acontece na linguagem, nos afetos, nas manifestações compartilhadas das singularidades dos sujeitos, que se fortalecem no grupo, na cooperação e em espaços de liberdade e nunca de subordinação e de desigualdade. Estas serão sempre causadoras de crises.

7.3.3. Trabalho e fazer humano

Trabalhando com essa categoria foi possível mergulhar no estudo das mutações que ocorreram e continuam ocorrendo nos modos de produzir, nos fundamentos do próprio sentido histórico do trabalho ou do fazer humano e nos modos de viver: inventar, reproduzir, sentir, perceber, etc. Foi fundamental entender a constituição do trabalho e do capitalismo, das crises históricas, das resistências dos trabalhadores, da fragmentação do fluxo social do fazer, do trabalho fordista-taylorista e pós-fordista, do trabalho imaterial e informacional incluindo a subjetividade e o trabalho vivo como fatores centrais nos processos produtivos pós-fordistas.

A própria reflexão sobre as contribuições que a escola pode dar, para os que vivem do trabalho, implica entender as mutações deste: o advento de fatores como o conhecimento, suas dimensões informacionais e comunicativas, as subjetividades humanas postas a produzir, a desterritorialização da produção, as mudanças nas formas empresariais, a vida cotidiana, o saber e a linguagem nos processos produtivos. Tudo isso implica em refletir sobre a centralidade ou não do trabalho, bem como o próprio conceito de trabalho: o de atividade subordinada, dependente, sofrida, que se originou da palavra *tripallium*, um instrumento de tortura na Idade Média, ou o fazer humano como ontológico ao ser humano.

Encontramos, nos estudos de diversos autores, concepções que defendem tanto o fim do trabalho, quanto sua supremacia, uma maior centralidade dessa categoria na compreensão da sociedade ou sua invalidação. Fala-se na fusão entre a esfera da

produção e esfera da reprodução, ou seja, a não distinção entre o mundo do trabalho e do não-trabalho, o que torna a vida como um todo produtiva.

Com o advento do trabalho imaterial, parece abrir-se a possibilidade de superação do trabalho submetido, fraturado, que nega o fluxo social do fazer, para um fazer humano significativo, prazeroso, coletivo, autônomo em relação ao capital, fora da relação salarial, que não submete o próprio ser à ruptura consigo mesmo e com a rede social de cooperação.

Já que a comunicação e a cooperação tornam-se, cada vez mais, o centro do processo produtivo, parece pertinente afirmar que o trabalho imaterial (cognitivo) por envolver atributos próprios das faculdades humanas (trabalho vivo em atividade) possui capacidade potencial de se autonomizar e se liberar da exploração e dominação capitalista. Considerando também que na produção imaterial, que tende a se tornar hegemônica, produzir é produzir sentido, o fazer recupera a sua potência e no coletivo desenvolve-se enquanto indivíduo social. E a escola, apesar de sua estrutura veiculadora da pedagogia capitalista, pode se constituir em lugar de produção de sentido. Para isso se faz necessário ir mais além da visão que pensa a formação tendo como foco exclusivo de estudo os locais de trabalho existentes. Isso significa ultrapassar os limites excludentes do sistema de mercado e pensar o coletivo humano como constituinte de novas possibilidades que tentam superar a idéia de poder-sobre do Capital, do Estado e da Modernidade e resgatar a idéia do poder-fazer, do trabalho vivo, da cooperação social, recompondo as fraturas, as desestruturações do fluxo social na educação, nos fazeres pedagógicos da escola enquanto espaço de convivência, de cooperação, de individuação e de constituição de mais comunidade.

7.3.4 Sujeito e produção de subjetividade

É indiscutível a relevância do estudo dessa categoria por tratar-se de um aspecto central no atual processo produtivo, uma vez que as subjetividades são a matéria-prima do trabalho imaterial-cognitivo e este é a base do modo de produção pós-fordista.

Nos processos formativos se fazem mais evidentes as relações que a educação tem ou pode ter com a produção de subjetividades, notadamente porque as relações sociais estabelecidas em torno do espaço escolar além de possibilitar a reunião e agrupamento de pessoas com o objetivo de construir conhecimentos, proporcionam convivência, afetos, trocas, cooperação e contribuem no processo de individuação, fundamental para a produção de subjetividades, em que também se envolvem aspectos semióticos, maquínicos e psicológicos.

No entanto, o espaço escolar não é um espaço neutro e nele podem ser construídas novas subjetividades – no processo de individuação – ou reproduzidas as subjetividades mantenedoras dos paradigmas do capitalismo, legitimados pelos fundamentos da Modernidade e do indivíduo liberal-burguês. O ambiente escolar tradicional, de pedagogia capitalista, reproduz o comportamento de “povo”, unificado em torno de uma unidade imposta, com sentido único (massa homogênea), cujos princípios disciplinadores se sustentam e se propagam na hierarquia, no poder-sobre, na fragmentação, no controle, na autoridade. Foi a Modernidade que retirou de seus postulados a idéia dos múltiplos.

(...) é Hobbes que coloca no centro do processo constitutivo da modernidade o individualismo apropriador. Hobbes pensa nos indivíduos como seres egoístas e apropriadores. Eles são impulsionados para a relação com o outro não de forma amorosa, mas pelo medo e pelo egoísmo: os indivíduos procuram constantemente resolver o conflito natural, a guerra necessária, a seu favor. (...) Os indivíduos, no momento em que alienam o poder, tornam-se povo, isto é, tornam-se um conjunto de portadores de direito reconhecidos pelo Soberano. Eis então que o conceito de povo aparece na modernidade como uma produção do Estado. “Povo” entendido como o conjunto de cidadãos proprietários (a propriedade é direito fundamental) que abdicaram de sua liberdade tendo como compensação a garantia da propriedade. (...) é o Estado que garante o grau e a medida de liberdade dos indivíduos, útil ao fundamento da máquina estatal e à reprodução das relações de propriedade. Os direitos subjetivos serão reconhecidos somente à medida que forem fixados no ordenamento jurídico. (NEGRI; 2003:142-143)

Negri explica que na fase pós-moderna, a idéia de multidão está ligada à “*existência de singularidades definidas por sua capacidade de expressar trabalho imaterial e pela potência de reapropriar-se da produção através do trabalho imaterial.*” (Negri; 2003: 145)

No entanto, no comportamento centrípeto de povo, não há processo de individuação, porque a unidade dos indivíduos está na imposição da autoridade, está no Estado, enquanto que na multidão (os múltiplos) a unidade está na linguagem, no *General Intellect* e as características dos múltiplos são as paixões, os jogos de linguagem, a tagarelice, a insubordinação. Um dos aspectos que diferencia povo e multidão é o processo de individuação, a passagem das condições genéricas da espécie para uma singularização comum que é a multidão, e é no grupo que este processo ocorre.

Chegamos à segunda tese de Simondon. Nela afirma que o coletivo, a experiência coletiva, a vida de grupo, não é, como se pode acreditar, o âmbito no qual se moderam e diminuem os traços sobressalentes do indivíduo singular, mas ao contrário, é o terreno de uma nova individuação, ainda mais radical. Na participação em um coletivo, o sujeito, longe de renunciar aos seus traços mais peculiares, tem a ocasião de individuar, ao menos em parte, a cota de realidade pré-individual que leva sempre consigo. Segundo Simondon, no coletivo busca-se afinar a própria singularidade, ajustá-la segundo o diapasão. Só no coletivo, não no indivíduo isolado, a percepção, a língua, as forças produtivas podem se configurar como uma experiência individuada. (VIRNO; 2003:47)

A individuação é, portanto, o processo de produção da diferença (singularização) e essa não poderá aparecer na padronização e na homogeneização que encontramos nas pedagogias tradicionais. Por conseguinte, no comportamento centrípeto de povo, que caracteriza as estruturas rígidas das instituições sob a égide do modo de ser do capitalismo, não há processo de individuação ou lugar para as singularidades e para a produção de novas subjetividades, necessárias para criar novos mundos.

Apesar da estrutura cerceadora e burocrática que certamente cria dificuldades para esse processo, a escola é um espaço de encontro de pessoas, onde é possível cooperar e construir fazeres comuns e emancipatórios. A auto-convocação dos sujeitos pode fazer com que eles deixem de ser povo e, enquanto múltiplos, expandam suas potencialidades e singularidades.

7.3.5 Práticas pedagógicas

Essa categoria faz referência ao ofício de ensinar, mediar, construir conhecimentos, processos de formação humana e capacitação; enfim, são muitas as formas de nos referirmos às atividades docentes e essas expressões variam conforme a concepção que temos sobre a educação.

Na verdade, na formação dos professores pouco se aborda sobre a questão pedagógica, que não pode ser confundida com treinamento, com abordagens técnicas ou com o conteúdo de uma disciplina. Envolve, é certo, tudo isso, mas também subentende concepções sobre o ser humano, sobre a realidade, sobre a natureza e opções ético-políticas por parte dos educadores.

Ao pensar nas práticas pedagógicas, as abordagens devem levar em conta a situação de crise e mal-estar dos sujeitos do processo educacional, amplamente abordados em diversos estudos que identificam e tentam explicar o desinteresse, a evasão, a indisciplina e o fracasso escolar. Nesse sentido, muitas têm sido as tentativas teóricas, de caráter pedagógico e metodológico, para tentar garantir o sucesso nas aprendizagens. Nessas tentativas, quase nunca é questionada a própria instituição escolar. Apregoa-se a escola como capaz de garantir inclusão social e cidadania: retirar menores das ruas, reduzir a delinqüência, progredir, criar expectativas de emprego, disciplinar os comportamentos dentro da normatização legal capitalista, entre outras funções.

Por outro lado, poucos são os questionamentos em torno do “ensino” e do “professor explicador” e a formatação da estrutura tradicional da escola – seriada,

organizada de forma fragmentada em disciplinas e hierárquica – é, ainda, quase sempre aceita como a melhor.

Mas, apesar da ampliação de vagas nas instituições de ensino de primeiro e segundo grau, do relativo acesso ao transporte escolar e dos esforços dos governos (que poderiam ser maiores e melhores), o insucesso é evidente. A reprovação (pela não aprendizagem) e a evasão (abandono da escola) são enormes.

No estudo sobre as práticas pedagógicas, é necessário lembrar que a educação escolar, no seu formato atual, derivou dos acontecimentos da Modernidade⁵⁵, cujo ideário se consolidou como “missão civilizatória”, que de acordo com Gadelha Costa (2002), deveria levar a verdade aos carentes de conhecimentos, “incultos e ignorantes”, que precisavam de educação.

Nossa escola e nossos professores, através de sua formação, encarnaram a cultura eurocêntrica, de concepção liberal-burguesa sobre o ser humano. A burguesia liberal convenceu-se de que era o melhor que a história produziu e entendeu que deveria estender suas concepções aos povos “não civilizados” cujas culturas não mereceram respeito, já que não correspondiam às suas visões de mundo. A burguesia reconheceu-se como o melhor resultado de um processo civilizatório advindo da evolução da espécie humana. Nesse sentido, ensinar seria passar adiante esses conhecimentos, suas descobertas, conclusões, fórmulas, ideologias, as quais serviriam para qualquer povo ou realidade.

Essa concepção “civilizadora” sempre se mostrou conflituosa porque o outro revela-se diferente, quer manter seus hábitos, suas idéias e não consegue abandonar os seus “estranhos” modos de pensar, agir e sentir; tem dificuldades em abandonar sua singularidade. Isso gera crises constantes. Nas práticas escolares, não são as técnicas que falham, mas as concepções, porque atrás delas estão as práticas. A prática de “ensinar”, como postula Rancière (2002), baseia-se na concepção explicadora, centrada no “mestre explicador”. Essa concepção entende como ontológico no ser humano a existência natural das desigualdades das inteligências, das hierarquias: há inteligências

⁵⁵ Com a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

superiores e inteligências inferiores. Professor e aluno não têm capacidades iguais de aprender. O aluno só é capaz se o mestre lhe ensinar. Só apreende se lhe for explicado. A supremacia do mestre sustenta-se na menoridade do aluno, na sua dependência, na subordinação de sua inteligência.

Nossa escola tem sido fortemente influenciada pelo modo de produção capitalista e pelos fundamentos que alicerçam os modos de vida na lógica do capital. A estrutura escolar reproduz esse modo de ser: é fragmentária, hierárquica, defensora da propriedade privada, do individualismo possessivo, do indivíduo proprietário e apropriador, do poder-sobre, da representação em lugar do protagonismo, da centralização e padronização. Essa estrutura é que determina a pedagogia capitalista.

Propomos que uma pedagogia emancipatória (não capitalista) precisa fazer opções ontológicas sobre o ser humano, seus fazeres, suas formas de vida e sobre sua potência. Opções que sejam capazes de conceber um ser humano livre, solidário, cooperativo e capaz de aprender sem mediações. Uma pedagogia que, apesar da estrutura, confia na potência constituinte dos múltiplos, acredita na igualdade das inteligências, rompe com os paradigmas do ensino formador, conscientizador, instrutor e disciplinador.

É necessário que se acredite na inteligência coletiva e se perceba que hoje o trabalho cognitivo requer o desenvolvimento de novas subjetividades. Essa nova sensibilidade possibilita construir coletivamente espaços para o exercício e expansão do poder-fazer, não fraturados e não subordinados à lógica da dominação, expropriação e fragmentação capitalistas, que nega a rede social de fazedores, ocultando-a sob o feito. Uma pedagogia emancipatória é aquela que instiga a construção de fazeres imediatamente significativos (produtivos), com potencial de recompor a rede social cooperada e de difundir e socializar informações constituindo ações comuns e compartilhadas que produzam mais comunidade.

Uma pedagogia não capitalista é aquela que acredita na igualdade enquanto premissa de que todos são capazes de aprender, sem mediação, através da troca, da pesquisa, dos afetos, das relações horizontais e da reciprocidade. Essa pedagogia não virá de nenhum plano educacional legal e institucional. Ela virá da deliberação compartilhada dos muitos e de sua potência singular e cooperada. Essas reações já

existem e estão presentes na ação da resistência, na insubordinação, nos comportamentos das multidões, no *General Intellect*.

7.4 Contexto da pesquisa

Tendo em vista os desafios colocados pelo problema central proposto para investigação, o da relação entre educação e trabalho (fazer humano) no contexto de uma escola pública de ensino médio, a definição mesma do objeto de estudo impôs que fossem obedecidas duas linhas iniciais de ação: a primeira diz que temos de reconhecer que nosso objeto de investigação não pode ser construído *a priori*, mas ao decorrer do trabalho, no contexto social e com base nos diferentes problemas adicionais encontrados no percurso da investigação, no cotidiano escolar e comunitário estudados. Assim, sua formulação deve ser entendida como parte do próprio processo de pesquisa. A segunda linha, dada a característica dinâmica do projeto, considera fundamental que as relações entre pesquisadora e os sujeitos interpelados sejam as mais interativas possíveis. Deliberadamente, essa conduta metodológica contraria o tradicional critério de objetividade que prescreve como desejável não haver interação entre pesquisador e objeto de estudo, devendo, ainda, garantir-se a impessoalidade.

Na presente pesquisa, optou-se por um percurso em que passou a ser necessário que as relações estabelecidas na investigação fossem de tipo colaborativo e/ou participativo. As pessoas implicadas nos problemas investigados foram fundamentais tanto na definição de temas e objetivos, que foram se apresentando desde a fase inicial da investigação, quanto na resignificação do tema geral e dos principais problemas assumidos inicial e hipoteticamente e a partir dos quais a pesquisa foi desencadeada. Assim, a investigação foi realizada com a escola e os sujeitos do processo e não sobre a escola e os sujeitos do processo.

A instituição de ensino escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, localizada na cidade de Restinga Seca. É a escola em que a pesquisadora exerce suas atividades de educadora. No ano de 2004 a referida escola possuía, no ensino regular e EJA, atendendo nos turnos da manhã e da

noite, 845 alunos matriculados, 47 professores e 9 funcionários. É a única instituição de ensino médio de Restinga Sêca e recebe alunos de todas as escolas de ensino fundamental do município: duas estaduais e quatro municipais. Dessas, cinco localizam-se no interior. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), 49% dos alunos são provenientes das comunidades rurais do município e dependem do transporte escolar. Há, sem dúvida, uma diversidade econômica e cultural entre os alunos e provavelmente níveis de experiências e expectativas diferenciadas.

Quanto às instalações e recursos da escola, convém observar que a mesma não possui espaço físico adequado para o ensino de educação física, nem para reunir a comunidade. Para fazer isso é necessário solicitar o empréstimo das dependências de um CTG próximo à escola. As condições dos equipamentos e recursos pedagógicos são insuficientes para dar conta da boa qualidade proposta no PPP, também denominado por alguns de PIE – Plano Integrado da Escola. A transcrição do texto do PPP sobre as necessidades de espaço físico e recursos pedagógicos, ilustram a versão oficial da escola sobre este problema:

1. Um auditório para realização de reuniões, festividades e outros eventos. 2. Espaço para a prática de Educação Física; 3. Salas próprias para o funcionamento da coordenação pedagógica, orientação educacional; 4. Sala para laboratório; (...) 7. Criação de espaço para refeitório; 8. Aquisição de utensílios para o funcionamento do refeitório; 10. Iluminação da parte dos fundos do pátio e frente do prédio; 11. Construção de muro para isolamento do pátio; (...) (PPP; item 2.7.1.)

Apesar da escola possuir sala destinada para as artes, não há laboratório de biologia e física; o de química é muito incipiente, assim como a biblioteca cujo acervo, conforme avaliação dos professores a partir de questionário de sondagem realizado pelo diretor em janeiro de 2004, está bastante desatualizado. Há uma sala destinada ao Grêmio Estudantil, que parece atuante. Quanto ao quadro de professores, a grande maioria é concursado, com licenciatura plena e alguns possuem pós-graduação e mestrado. No entanto, apesar da proporção professor-aluno ser alta (um professor para cada 17 alunos), durante o ano letivo de 2004, o quadro de professores – para todas as

disciplinas funcionarem regularmente – só ficou completo no mês de maio (informação registrada no Diário de Campo do dia 20 de maio 2004).

Cabe destacar que a oferta de EJA teve início em março de 2004 e está em fase de implantação. A frequência ao curso foi boa e formou-se uma primeira turma nessa modalidade de ensino. A EJA avalia e considera a bagagem que o aluno já possui ao ingressar no curso. Possui regimento próprio e adota procedimentos diferenciados em relação ao ensino regular, tais como a implantação de módulos em substituição à seriação tradicional. O regular segue, prioritariamente, os conteúdos indicados pelo PEIES⁵⁶ (conforme observações diversas, registradas no Diário de Campo e análise das provas trimestrais e programas básicos das disciplinas fornecidos pela COPERVES). A EJA, por sua vez, faz tentativas de construir a proposta programática com os alunos e professores, dialogando e aplicando questionários, como foi feito em 2004. Trabalha utilizando os conteúdos como meios para desenvolver capacidades, habilidades e competências mas mantém, ainda, predominantemente, a tradição de transmissão dos conteúdos. Tais observações foram realizadas no diário de campo a partir da análise de materiais didáticos e das reuniões de estudos que os professores da EJA realizavam todas as sextas-feiras à noite.

Quanto à opção da pesquisadora, de desenvolver o projeto de mestrado nessa escola, além de ser o local de desempenho regular de sua atividade profissional, também deve-se ao histórico engajamento e compromisso com essa comunidade escolar e também porque essa escola é representativa em relação às muitas outras da região centro, assentadas nas mesmas características regionais, culturais, econômicas e que realizam projetos pedagógicos semelhantes, sob as mesmas orientações programáticas, influenciadas pela Universidade Federal de Santa Maria que produz programas e metodologias homogêneas, padronizadas, para uma grande região do Estado, em função dos vestibulares.

É pertinente lembrar que também funciona na escola o Conselho Escolar,

⁵⁶ PEIES-Programa de Ingresso ao Ensino Superior, criado em 1995 pela UFSM, como uma forma alternativa de seleção de alunos para o ingresso aos cursos de graduação, preenchendo 20% do total de vagas disponibilizadas em cada ano. A classificação final dos alunos é feita mediante a realização de três provas, chamadas de Provas de Acompanhamento, ao final das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio. (fonte: COPERVES- www.ufsm.br/coperves).

obrigatório pela Lei Estadual de Gestão Escolar (Lei 10.576/95), que tem, dentre outras atribuições, auxiliar na gestão administrativa-pedagógica da escola e alterar regimento. Há ainda o CPM que atua prioritariamente nos eventos que tenham como objetivo arrecadar fundos para despesas da escola. De acordo com o Diretor da instituição (informação registrada no Diário de Campo em 29/03/2004), grande parte das despesas da escola com manutenção, sustentação de Projetos extra-classe, pequenas reformas, compra de livros, pagamentos de vigia e funcionários para limpeza foram pagos com recursos que o CPM providencia, uma vez que os valores que o Estado remete são insuficientes e muitas vezes chegam com atraso.

Finalmente, cabe esclarecer que os sujeitos da pesquisa serão os sujeitos da comunidade escolar, principalmente alunos e professores.

7.5 Objetivos

7.5.1 Objetivo Geral

Dialogar com os sujeitos do processo pedagógico sobre como as relações entre educação e trabalho estão sendo ressignificadas em uma escola pública de ensino médio, num contexto de crise do padrão civilizatório e de transformações no modo de fazer e de viver, e tentar contribuir, com pesquisa e aportes teóricos, para as possibilidades de novas opções ético-políticas no fazer pedagógico.

7.5.2 Objetivos Específicos

1- Inventariar em que direção e para quais objetivos estão voltadas as ações pedagógicas e que concepções de trabalho e de educação aparecem nessas práticas.

2- Pesquisar, sob diversas formas, a realidade da escola e seu contexto, as crises dos sujeitos, os fazeres pedagógicos significativos apreciados pelos alunos, socializar as informações com o coletivo e implementar ações pedagógicas na tentativa de superação de impasses e crises.

3- Tentar contribuir com aportes teóricos para o debate em torno das possíveis opções ético-políticas dos fazeres pedagógicos na escola, em razão das manifestações das crises identificadas, das potências emancipatórias e das mudanças no processo produtivo.

4- Identificar, analisar e ressignificar ações pedagógicas construídas em comum: ações de resistência e reação à pedagogia capitalista e potência comum emancipatória (de trabalho imaterial, cognitivo e não subordinado à lógica do capital).

7.6 Instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa

Coerente com o objetivo de desenvolver a pesquisa e refletir simultaneamente as problemáticas iniciais e derivadas relativas ao tema da relação educação e fazer humano e o cotidiano escolar, o processo de pesquisa foi estruturado em dois eixos: pesquisa bibliográfica e de campo. A opção pela abordagem qualitativa justificou o uso da pesquisa-ação e da enquete. A ação sistemática de revisão e balanço crítico do percurso, bem como de seu redimensionamento, complementou a dinâmica proposta, desde o início.

Para a pesquisa bibliográfica, as etapas percorridas seguiram a seguinte seqüência:

- planejamento da pesquisa bibliográfica;
- adequação aos problemas e temas emergentes e coerentes com o tema geral em pesquisa;
- formulação e reformulação sistemática do problema;

- planejamento do estudo;
- levantamento bibliográfico;
- leituras;
- leituras de reconhecimento;
- leituras seletivas;
- leitura crítica;
- leitura interpretativa;
- fichamento;
- redação do aporte teórico;
- conclusões;
- relatório da pesquisa;

Todavia, para os propósitos do projeto, e em virtude da possibilidade de estar no ambiente pesquisado em tempo integral, foi possível e necessário utilizar diversos instrumentos de investigação, pois, de acordo com Minayo, “*A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões*”. (MINAYO; 2000: 43)

Diante das necessidades que apareceram no percurso da pesquisa, de descobrir as manifestações da crise civilizatória, da reprodução do modo de ser da lógica do capital, bem como das tentativas de ressignificar os fazeres fez-se necessário mergulhar nas diversas dimensões dos acontecimentos sucedidos na escola. Nesse sentido, encontra-se, novamente, na obra de Minayo, fundamentos que parecem adequados:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionados a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. (MINAYO; 2000: 17-18)

Por essas razões, foi adequado utilizar entrevistas semi-estruturadas, observação participante, análise documental, questionários semi-estruturados, diário de campo além de outros procedimentos metodológicos a fim de acompanhar e entender a dinâmica das relações e acontecimentos sucedidos no espaço escolar.

7.6.1. Entrevistas abertas com grupos de estudos da Expoérico

A entrevista semi-estruturada foi realizada com aproximadamente 35 alunos e 11 professores objetivando, especificamente, o levantamento de informações a respeito de uma ação realizada na escola: a Expoérico. Outras entrevistas previstas no projeto inicial não se realizaram porque a trajetória da pesquisa mostrou não serem necessárias. Diversas vezes as pessoas procuradas entenderam não ser necessária a realização de entrevista, uma vez que o envolvimento e presença constante da pesquisadora no cotidiano da escola tornava inócuo o procedimento, isto é, as reuniões de estudos e o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas deixavam em evidência as opiniões das pessoas a ser entrevistadas. Nesse sentido a deliberação de não realizá-las foi tomado pelas próprias pessoas interpeladas. Como a investigação deu-se de forma transparente, foi possível registrar falas e acontecimentos de outras formas.

Parece pertinente comentar que apesar das entrevistas permitirem a imediata obtenção de informações, elas realmente apresentam limites, pois podem ser afetadas pela estrutura social, dando razão à Minayo, que alerta:

...entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (...) entendemos a situação do entrevistado(a) como uma troca desigual entre os atores da relação. Isso acontece sob vários ângulos: não é o entrevistado que toma iniciativa; os objetivos reais da pesquisa geralmente lhe são estranhos; sua chance de

tomar iniciativa em relação ao tema é pouca: é o pesquisador que dirige, controla e orienta as digressões e concede a palavra, mesmo quando tenta deixá-lo à vontade. A atitude simpática e benévola do estudioso minimiza o impacto, mas não anula a relação institucional entre os atores da interação colocados em posição de desigualdade (MINAYO; 2000: 114)

Dessa forma, efetivamente, esse instrumento de pesquisa não se mostrou o mais favorável ao tipo de trabalho em andamento e ao tipo de relações que foram se estabelecendo na escola pesquisada, notadamente com a pesquisadora, talvez porque exerça suas funções profissionais nesse mesmo ambiente escolar.

7.6.2. Observação participante

A observação participante foi realizada através de registros sistemáticos e cotidianos, no diário de campo, onde foram documentadas as conversas (com professores, alunos, funcionários, direção e outros sujeitos nos conselhos de classe e nas reuniões pedagógicas), os resultados de estudos em grupos, as exposições de trabalhos nas plenárias, as falas e decisões de assembleias, seminários, reuniões e outras modalidades de encontros com professores, pais e alunos. Também no diário de campo foram registradas informações a respeito das conversas realizadas com alunos evadidos, aprovados e reprovados no PEIES e vestibulares, bem como dos diálogos informais ocorridas no recreio, na sala dos professores e outros locais.

Constatou-se que, para atender aos objetivos propostos (que envolveram grande número de ações curriculares educativas), a presença comprometida e compartilhada da pesquisadora na escola, junto com a comunidade escolar, foi fundamental e encontra fundamentos nas considerações de Chizotti:

A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis de sua vida, das ações e dos seus significados.

Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentidos dessas ações e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos. (CHIZOTTI; 1998: 91)

Por conseguinte, esse foi um instrumento absolutamente indispensável, diante da presença disciplinada e constante da pesquisadora na escola pesquisada e tornou possível registrar no Diário de Campo, as observações, dúvidas, hipóteses, surpresas, emoções, comportamentos e sugestões dos sujeitos envolvidos e da própria pesquisadora, bem como outras descrições práticas que foram úteis e necessárias para elucidar as hipóteses. Foi, sem dúvida, o principal instrumento utilizado na pesquisa.

7.6.3. Análise documental

Foi necessário esse tipo de investigação para inventariar as propostas oficiais planejadas pela escola, as práticas e concepções que se materializam naquilo que efetivamente a escola oferece à comunidade ou que se propôs enquanto instituição, tais como as ações desenvolvidas, os conteúdos propostos, os objetivos das atividades docentes, as metodologias adotadas, o processo avaliativo realizado, o sucesso e fracasso escolar, as medidas de recuperação dos alunos com defasagem nas notas, entre outros procedimentos. Foram examinados os seguintes documentos:

- o PPP – Projeto Político Pedagógico;
- o Regimento do ensino regular;
- os Planos de Estudos das disciplinas;
- as provas, os trabalhos e exercícios aplicados nas avaliações;
- os Boletins Estatísticos;
- os Programas do PEIES que a escola segue ou consulta;

É pertinente observar que também na análise documental deve-se ter presente sua relatividade e reconhecer o caráter subjetivo, pois um mesmo documento pode servir a diferentes interpretações, assim como também o que se encontra expresso nos

planejamentos e outros documentos pode não espelhar aquilo que realmente é realizado nas ações curriculares. A parte documental às vezes destina-se somente a cumprir formalidades exigidas pela legislação e pela mantenedora. Por essas razões, essa técnica deve estar associada a outros instrumentos de pesquisa.

Alguns autores destacam três situações básicas para o uso apropriado da análise documental. Uma delas, parece o caso deste trabalho:

Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (p.17) (LÜDKE & ANDRÉ; 1994: 34)

No caso desta pesquisa, a análise documental teve como objetivos inventariar as intenções pedagógicas, metodológicas e formativas, formalizadas pela escola, bem como alguns resultados obtidos, algumas práticas efetivamente evidenciadas através do mencionado material. Verificar se alguns dos objetivos expressos nos documentos foram efetivamente implementados, assim como analisar os pressupostos teóricos e a prática sobre a visão de trabalho e de formação, os programas e conteúdos desenvolvidos.

7.6.4. Questionários semi-estruturados

Frente às necessidades da escola, manifestadas durante o processo de trabalho, foi decidido, a partir do planejamento em conjunto nas reuniões administrativas e pedagógicas, pesquisar sobre diversos aspectos da realidade de modo a realizar um levantamento das expectativas, desejos e necessidades dos alunos e professores, procedimento que foi inserido no calendário escolar. Por essas razões, não foram aplicados os questionários previstos no projeto inicial e sim outros, realizados e

sistematizados pela equipe pedagógica e utilizados nas reuniões de estudos (na pesquisa-ação). Todos os envolvidos sabiam que as atividades estavam sendo observadas, registradas e analisadas pela pesquisadora. Por outro lado, textos, livros, análises e propostas eram socializados para o grupo que coletivamente decidia como os utilizar. Foram aplicados questionários a 32 professores, como sondagem inicial no ano letivo de 2004. Quanto aos alunos, em virtude das necessidades apontadas pelos encontros de formação da comunidade escolar, foram realizados diversos questionários. Foram interpelados 75 estudantes reprovados em 2003 a respeito das causas da reprovação, 581 alunos sobre os objetivos e as expectativas em relação ao ensino médio, 87 alunos que concluíram em 2003 o ensino médio e a 567 estudantes do ensino médio foi solicitado que avaliassem a II Expoérico⁵⁷. Dos questionários aplicados no interesse da escola, foi retirado para a pesquisa as falas e informações mais pertinentes às temáticas de interesse da pesquisadora, pois como já foi mencionado anteriormente, alguns questionários e entrevistas específicos para este trabalho, não foram realizados em decorrência dos acontecimentos que foram dando novos rumos à pesquisa. Cabe esclarecer, também, outras vantagens apontadas por Lakatos e Marconi para a utilização de questionários:

Atinge maior número de pessoas simultaneamente. Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. Há maior

⁵⁷ Evento realizado pela Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo de Restinga Sêca, planejado para acontecer de dois em dois anos a fim de expor à comunidade os estudos, trabalhos de pesquisa e de arte efetuados por alunos e professores durante o ano letivo, com o objetivo de desenvolver potenciais significativos para a vida, tais como autonomia, capacidade de pesquisar, de trabalhar em grupo, que ultrapassassem o paradigma do ensino baseado na explicação centrada no professor. A II Expoérico, realizada em 2004, teve sua culminância nos dias 22 e 23 de outubro e foi intencionalmente planejada para ser uma atividade coletiva que envolvesse todos os alunos e professores e toda a comunidade de modo geral objetivando desenvolver aprendizagens emancipatórias, multidisciplinares, multidirecionais, presenciais e semipresenciais às aulas convencionais dentro da estrutura escolar, utilizando os conteúdos como suporte, mas ultrapassando o paradigma conteudista, abrindo novas possibilidades que fossem além do convencional, permitindo as manifestações da pluralidade, da diversidade e que fossem prazerosas e alegres. O trabalho consistiu em escolha democrática dos temas, planejamento, produção teórica, pesquisa de campo e experimental, exposição ao público, apresentações artístico-culturais de cada tema, relatório final e avaliação. O conjunto das exposições aconteceu nas salas de aula e em ambientes externos bem como em palco de arena apropriado para apresentações e consistia em demonstrações, maquetes, vídeos, cartazes, etc. Estes eram acompanhados de explicações orais que os alunos faziam durante as visitas do público, havendo um cronograma com horários determinados para as apresentações artístico-culturais. Após os dois dias das exposições e apresentações, aconteceram os procedimentos dos relatórios e das avaliações.

liberdade nas respostas, em razão do anonimato. Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. Há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador. Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. (LAKATOS & MARCONI; 1998: 178)

Quanto às possibilidades de haver desvantagens, citadas pelos referidos autores, tais como o “*grande número de perguntas sem respostas, não poder ser aplicados a pessoas analfabetas (ou, entre outras) a devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização*” (Lakatos & Marconi; 1998: 178), não houve maiores problemas uma vez que os entrevistados eram alunos na própria escola pesquisada. Os temas abordados eram de seu conhecimento e o tempo para responderem foi adequado. Os questionários foram aplicados pelos professores e a sistematização foi realizada na escola, com ajuda deliberada de uma equipe, pois tinham o interesse de contribuir com estudos e mudanças na prática educativa.

7.6.5. Diário de Campo

Por tratar-se de pesquisa-ação, em que as relações estabelecidas foram do tipo colaborativas e participativas e em que os sujeitos tinham conhecimento dos termos da pesquisa e participaram dos estudos e das ações que foram sendo implementadas, e considerando que a pesquisadora foi presença constante e partícipe dos acontecimentos, os conteúdos de muitas falas e ações observadas receberam a influência das leituras e debates que foram ocorrendo.

A verificação sobre a coerência entre o que foi dito e realizado, foi fruto, também, da observação registrada no diário de campo. Vale observar que muitos professores, mesmo sendo sabedores de que a escola estava servindo como objeto de uma pesquisa de mestrado, procederam naturalmente e não alteraram, aparentemente, seus procedimentos e condutas.

Um considerável número de professores manteve-se engajado nos estudos e ações propostas durante todo o processo, encarando-os como parte de suas ações

docentes, uma vez que estavam em harmonia com os objetivos coletivamente decididos para o ano letivo de 2004, contribuindo com observações e análises que foram incluídas no Diário de Campo. Tal procedimento confirma o que Denzin *apud* Becker (1999) formula a respeito da observação participante: “*uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes, a participação e a observação direta e a introspecção.*” (p. 28)

As dificuldades para realizar esses registros, apontadas por diversos autores, efetivamente estiveram presentes. A impossibilidade de alguns registros serem realizados no ato das falas e acontecimentos teve como consequência a necessidade de fazer anotações somente com base na memória da pesquisadora. Certamente muitas observações ficaram por conta da subjetividade da investigadora: de suas idéias, concepções, emoções, problemas, impressões, dúvidas e decepções.

Mesmo se utilizando de outras formas de obter informações, certamente, no presente trabalho, os registros no Diário de Campo se constituíram num dos instrumentos mais usados pela pesquisadora. Esta procurou não se desviar da centralidade do tema e tentou relacionar as observações com outras informações obtidas e com o aporte teórico, para garantir seriedade e qualidade nos resultados que inevitavelmente sofreram a contaminação das análises qualitativas.

7.6.6. Outros procedimentos metodológicos

Durante todo o processo apareceram problemas, conflitos, resultados prévios e propostas que demandaram debates, reformulações de rumo e exigiram diversos procedimentos tais como reuniões e grupos de estudos, conselhos de turma, cursos de formação, seminários de estudos e reuniões com o Conselho Escolar. Muitas questões foram equacionadas na participação e diálogo e algumas ações desencadearam novas demandas para o ano letivo de 2005.

Alguns resultados puderam ser avaliados e analisados no ano letivo de 2004, outros ficaram na dependência da análise da pesquisadora e da conclusão da dissertação, cujos resultados e propostas deverão ser socializados no início de 2005. No entanto,

cabe observar que não haverá desligamento da pesquisadora em relação à escola investigada, pois em 2005 continuará a atuar na referida instituição de ensino, onde exerce suas atribuições docentes. O que certamente dá para afirmar é que a qualidade das relações com o grupo foi afetada pelos eventos da pesquisa, pelos compromissos assumidos durante todo o processo. Esses acontecimentos demandarão coerência, rupturas com antigas práticas e continuidade de processos inaugurados a partir do trabalho cooperado.

PARTE III – EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM OLHAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo VIII – Das pesquisas sobre a realidade concreta aos debates e tentativas de transformação da prática educacional no âmbito da escola pesquisada

8.1. Descrevendo as condições iniciais do contexto investigativo – verificação preliminar à análise documental

Frente à decisão de efetuar a pesquisa na Escola Estadual Érico Veríssimo, de Restinga Sêca, e levando em conta a temática escolhida e as metas propostas nos objetivos do Projeto, houve, desde o início, a intenção de que o conjunto do processo de pesquisa, análise e ações tivessem as características de pesquisa-ação, envolvendo a participação dos sujeitos do contexto, o que certamente viria provocar alterações no projeto inicial.

Assim, logo que retornei à escola em 2003, após quatro anos de ausência em que estive na 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), certamente foi necessário reconhecer novamente a escola. Já de chegada, foram constatadas modificações no prédio. A escola tinha sido reformada e ampliada, estava mais bonita e com nova pintura. Também havia flores num pequeno jardim e as salas e setores estavam organizados diferentemente do que eu conhecia antes de me ausentar. Encontrei novos colegas de trabalho, bem como novas normas disciplinares, notadamente em relação ao controle de entrada e saída dos alunos do recinto da escola. Também em relação aos namoros entre os estudantes reparei haver menos moralismo no tratamento dos jovens enamorados assim como maior flexibilidade no que se refere à convivência com os alunos.

É pertinente esclarecer que solicitei minha volta à escola porque resido no município, mas já tinha conhecimento prévio de que a escola havia retirado do currículo as disciplinas nas quais sempre estive atuando: contabilidade e custos e elementos de economia. Diante dessa realidade, apresentei-me disposta a contribuir, onde houvesse necessidade na escola. Então fui designada para ministrar aulas de ensino religioso,

proposta que aceitei. Solicitaram-me, também, que prestasse assessoria nas reuniões de estudos, quando necessário, e principalmente na preparação de um curso de formação que a escola havia planejado. Frente a minha experiência na 8ª CRE, fui solicitada a auxiliar nas questões relativas à legislação sobre a educação e especificamente sobre o ensino médio.

Iniciei minhas atividades em sala de aula, e no dia 10 de março de 2003, conversei com a então diretora da escola e informei-lhe do meu desejo de realizar a pesquisa de mestrado naquele local; expliquei-lhe a temática, as intenções sobre a possível abordagem e os objetivos da pesquisa, o que foi acolhido prontamente e com um certo entusiasmo porque, segundo ela, a proposta vinha ao encontro das necessidades da escola e aproximava-se das preocupações dispostas no PPP da instituição de ensino. No dia 19 de março, em reunião geral com os professores, expliquei-lhes e solicitei-lhes a participação e contribuição com o processo de pesquisa. A aceitação foi muito boa. A partir daí, todos sabiam que havia observação e registro dos acontecimentos, por isso alguns professores espontaneamente alertavam-me intencionalmente sobre alguns problemas, conflitos e dúvidas. Note-se que, no mesmo ano (2003), houve eleição para troca de direção e novamente foi necessário confirmar com o diretor eleito a autorização e cooperação dele e da sua equipe para dar continuidade ao trabalho.

Feitas essas explicações preliminares, inicio o relato das investigações e análises realizadas sobre o contexto inicial encontrado na escola, a partir da análise documental e Diário de Campo, no sentido de inventariar as intenções da escola, expressas principalmente nos seus documentos escritos, a respeito dos objetivos do ensino médio, em relação ao fator trabalho, bem como sobre as tendências e concepções pedagógicas e demais aspectos de interesse da pesquisa.

8.1.1. Um olhar no regimento da escola.

O novo regimento da escola, aprovado em 2002 pela Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação, cumpre as determinações legais, nos seus

aspectos formais, das legislações implicadas: LDB 9394/96, Lei de Gestão Democrática nº 10.576, e pareceres do CEED, principalmente o de nº 323/99. Em relação aos fins e objetivos do ensino médio, na primeira parte o regimento da escola (2003) expressa textualmente: “*Educar para a transformação do ser humano e do mundo*”.(p.5) Em seguida lê-se: “*desenvolver vivências, valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto social em que se situa*” (p.5). Além disso, complementa os fins e objetivos mencionando a continuidade dos estudos (“*possibilitar a continuidade dos estudos*”) e as capacidades para continuar aprendendo para dar conta dos “*fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos*”⁵⁸. Neste ponto vale observar que essas são algumas das poucas referências que o regimento faz em relação ao fator trabalho e, ao fazer isso, o documento fala em “*dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo.*”

Percebe-se que nas expressões assinaladas há uma linguagem compatível com a LDB 9394/96 e talvez aí residam as poucas diferenças em relação às formulações regimentais referentes à LDB 5692/71 que vigorou em decorrência do modelo fordista/taylorista de produção. O regimento atual da escola, apesar das modificações e adequações à nova legislação, mantém a estrutura fundamental anterior à nova LDB e nas introduções regimentais aparecem expressões que se assemelham à linguagem produtivista, do modelo fabril fordista. São os processos de entrada (*input*) e de saída (*output*) do produto produtivo. No item 1.3 do regimento está escrito:

MARCO DE SAÍDA PARA O ALUNO DE ENSINO MÉDIO

Um aluno com domínio de conhecimentos que o torne capaz de conhecer, enfrentar, envolver-se e transformar o contexto social, político e econômico do mundo atual, tornando-o mais justo e fraterno. (REGIMENTO ESCOLAR; p. 5)

O regimento prevê uma saída, o resultado (o produto), lembrando a linha de montagem da fábrica fordista em que a matéria-prima ingressava num processo padronizado de transformação automatizada, parcelizada, em que cada setor realizava

⁵⁸ Conforme LDB 9394/96, art. 35, incisos I a IV e página 5 do regimento escolar.

parte das tarefas, de modo que, ao final, o produto saia pronto e homogêneo. No entanto, a pretensão do regimento é de que, não importando o processo, o aluno saia capaz de interferir no mundo para torná-lo mais justo e fraterno.

Percebe-se no regimento uma clara intenção humanista, que viria a partir de conhecimentos e como resultado de um processo que lembra a manipulação de uma matéria-prima, de forma a transformá-la em um sujeito que domine alguns conhecimentos, com os quais ele operaria transformações sociais, políticas e econômicas no mundo, numa visão individualista, que não lembra a rede social de fazedores e que não considera aspectos como as emoções, a cooperação, o processo de individuação e as singularidades. Sugere uma visão produtivista.

Por outro lado, examinando a estrutura da escola, constata-se a verticalidade institucional e fragmentária prevista no regimento, tais como as descrições das funções e responsabilidades de cada setor, ou seja, função diretiva, atribuições da direção, vice-direção, conselho escolar, orientação educacional, do serviço de coordenação pedagógica. A mesma fragmentação ocorre com as funções de apoio: serviço de audiovisual, de secretaria, de monitoria, de portaria e vigilância, de conservação e limpeza, de material – cada um com as descrições de suas atividades separadas e hierarquizadas⁵⁹ – lembrando a fábrica de concepção taylorista.

O texto deixa evidente a estrutura fragmentária da instituição escolar, com as determinações das atribuições para cada setor e para as diferentes tarefas que os sujeitos devem desempenhar, assemelhando-se à linha de montagem da fábrica fordista. Do somatório dos fragmentos deverá derivar o produto. A visão do todo fica concentrada no *staff* administrativo ou na máquina (trabalho morto). Essa estrutura contribui para romper-se o fluxo social do fazer, para introjetar nos sujeitos as hierarquias, a objetivação no resultado (produto), a alienação dos fazeres e o descompromisso social.

⁵⁹ Conforme constata-se da leitura do item 2, página 05 do Regimento Escolar.

Cabe comentar que, examinando as atribuições previstas, ficam claras as diferentes instâncias de poder hierárquico, por ordem de importância, manifestadas no uso de verbos, tais como os que encontramos ao longo de todo o texto regimental: as expressões dirigir, controlar, coordenar, assegurar, definir são destinadas às funções diretivas de modo geral como a direção, a vice-direção e o conselho escolar.

Na sequência, examinando as atribuições que o regimento denominou de “função integradora, produtiva e adaptativa” (item 3, p.8), pode-se verificar os verbos que indicam atribuições de controle, de acomodação e persuasão, em que a hierarquia fica escamoteada, mas se faz presente, tais como: coordenar, propor, orientar, ativar, subsidiar, promover, integrar, elaborar, executar, avaliar, realizar, assistir, manter, planejar, cumprir e fazer cumprir. Para exemplificar, destacamos uma das atribuições do serviço de coordenação pedagógica, previstas no Regimento: “*dinamizar o currículo pleno da escola, coordenando e orientando as atividades de planejamento, execução, controle e avaliação da ação docente;*” (p.8). Consoante com o declarado, este é um serviço que, de acordo com o Regimento, exerce atribuições de controle (juntamente à direção) sobre as ações docentes. Cabe perguntar: por que um setor deve responder sobre o controle das ações docentes? A fala regimental mencionada, permite interpretar que há possibilidades de intervenções hierárquicas sobre os fazeres docentes e que, se executadas, inibiriam os fazeres autônomos e singulares do processo de aprendizagem. No entanto, o que se observa na realidade é que uma vez fechada a porta da sala de aula, o professor, na estrutura escolar tradicional-conteudista e na forma regimental marcadamente hierárquica e classificatória, tem autonomia para impor relações autoritárias e às vezes arbitrárias, mas também ao contrário, relações democráticas e dialógicas, limitadas pela estrutura. Há, sim, uma estrutura hierárquica com pessoas que exercem funções de comando e as expressões “integradoras” e “adaptativas” são contraditórias às concepções transformadoras, manifestadas diversas vezes no regimento. Integrar e adaptar servem para o acomodamento ao que existe.

Por outro lado, quando se trata do “CORPO DOCENTE”(item 3.3; p.10), o regimento é muito sintético e menciona apenas que “*O corpo docente, constituído por professores, é o responsável direto pela execução da função produtiva ou de ensino,*

trabalhando para a vinculação do(a) aluno(a) ao mundo do trabalho e à prática social.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96).(item 3.3.p.10)

Neste item, novamente aparece uma expressão característica da linguagem produtivista (da Teoria do Capital Humano) ao falar em “função produtiva ou de ensino”, separando-as. Resta uma indagação sobre qual o significado exato da função produtiva contida no Regimento escolar. O que o regimento quer dizer com produtiva? Não seria o que é ensinado? Mas, sendo assim, o que seria o ensino? No mesmo parágrafo, o regimento menciona a vinculação ao “mundo do trabalho”, separando-a da “prática social”. Estas formulações levam à seguinte pergunta: o trabalho não é prática social? A separação mencionada no texto citado, pode levar à interpretação de uma visão de trabalho como prática produtivista (ligada ao lucro e à moeda), não se constituindo enquanto prática social. Aqui está, sim, subentendida uma idéia de trabalho enquanto algo particular, individualista e apartado de outros aspectos da vida, um mundo à parte: “mundo do trabalho”.

Constata-se que para os outros setores e funções da escola, o regimento expande atribuições, especifica e passa a idéia de uma importância maior, ao dedicar várias páginas aos mesmos e destinar apenas 7 linhas ao “Corpo Docente”. Na parte final do regimento há um espaço destinado à normatização e definição dos direitos e deveres dos servidores públicos. Para os alunos a referida delimitação de direitos e deveres dá-se enquanto processo de manutenção da disciplina e da subordinação dos estudantes.

Todavia, apareceram também regimentadas intenções democratizantes e descentralizadoras, embora em menor escala, representadas pelas expressões: “*submeter à apreciação...*”, “*elaborar em conjunto com...*” “*criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Projeto Político Pedagógico*”, “*estabelecer diálogo constante com a comunidade escolar*” (itens 2.1.3; p.7 e item 3.2; p.9)

Mesmo assim, quanto à forma de democracia, não há dúvidas de que o regimento contempla apenas a concepção de democracia representativa (delegação), que aparece apenas na forma de eleições (do grêmio estudantil e CPM) e não prevê ou menciona nenhuma forma de consulta e participação direta (plenárias, seminários ou assembleias) com os alunos e, portanto, não constitui conselhos de representação social

que articulem escola e sociedade e que mobilizem para o protagonismo. Em relação ao grêmio estudantil, o documento deixa claro: “*visa representar os educandos em seus interesses.*” (item 4.2; p.10)

Também o regimento não prevê possibilidades estruturais de ações interdisciplinares entre os setores e lhes delimita as atribuições em autonomia de umas em relação às outras. Assim que, por exemplo, cabe ao responsável pelo “*serviço de conservação e limpeza, responsabilizar-se pela conservação e o uso adequado do material de limpeza verificar, diariamente, as condições de ordem e higiene de todas as dependências da escola.*” (item 5.1; p.13). Por conseguinte, ao separar as funções e atribuições, acaba por desobrigar alguns de certas funções e de hierarquizá-las, também, ao não prever, por exemplo, a presença decisória de todos sobre o conjunto das ações da escola e dos cuidados com a mesma. Lembra novamente a fábrica fordista, em que cada um desempenha uma ou duas tarefas e, do conjunto de todas, resulta o produto. O formato da escola é muito similar e o novo regimento manteve essa estrutura.

Quanto aos alunos, fica evidente que sobre eles recai toda uma estrutura pensada e formulada *a priori* sem a sua participação e, por conseguinte, uma escola que na forma de se organizar, ainda apresenta resquícios de gestão autoritária.

8.1.2. Um olhar no Projeto Político Pedagógico (PPP)

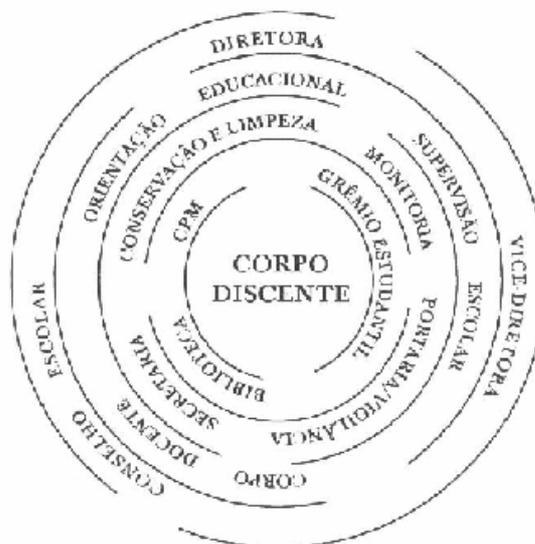
O mais completo instrumento escrito que a escola possui é o PPP. Nesse documento, é possível encontrar quase todas as informações relativas à caracterização da escola e aos dados oficiais relacionados a número de alunos, professores, servidores, recursos materiais, estrutura de apoio, setores em funcionamento, planejamento, cronograma de ações, necessidades, objetivos, concepções, diagnósticos sobre a realidade educacional da escola, intenções, projetos e outras informações.

A análise do mencionado documento é muito importante porque ele é o resultado daquilo que, diz-se, são as opções da comunidade escolar; é o PPP que tem o objetivo de cumprir determinações da LDB 9394/96 e do Regimento Escolar. Para o presente trabalho de pesquisa, cabe ressaltar os aspectos mais fundamentais do PPP para

serem confrontados com as observações e dados retirados dos outros instrumentos de pesquisas, a respeito do funcionamento da escola.

O PPP reafirma informações do Regimento, complementando-as e especificando-as. Conforme já havia sido observado no Regimento, o PPP também utiliza, em diversos tópicos e textos de sua redação, uma linguagem de orientação produtivista, mantendo a terminologia da Lei 5692/71, própria do modelo de produção capitalista fordista/taylorista e das propostas educacionais do período desenvolvimentista brasileiro, inspirado na Teoria do Capital Humano. Nesse sentido, o PPP utiliza, em várias partes do texto, as expressões “*Recursos*” físicos, patrimoniais e humanos (item 2.2), bem como “*clientela*” (2.3), *Rendimento Escolar* (2.4), entre outras.

Todavia, na leitura do conjunto do texto, observa-se diversas manifestações sobre as intenções de viabilizar uma escola democrática, humanista, de qualidade social e de redução do caráter hierárquico nas relações. Há, no documento (item 2.5), uma proposta de organograma em que os setores aparecem dispostos de forma circular, indicando o desejo de uma relação cooperada, em que todos os círculos se intercomunicam ao redor de um centro que é constituído pelo “*Corpo Discente*”, podendo-se interpretar que todos os setores devam funcionar no sentido de viabilizar o melhor aos alunos e com os estudantes, num outro tipo de convívio e tomada de decisão não piramidal e, portanto, não hierárquica.



Essa intenção é coerente com o objetivo da escola que é *“oportunizar uma ação educativa que favoreça o crescimento global e harmônico do educando, visando a um ser humano e a um mundo melhores”* (item 4), complementando a da filosofia da escola: *“Educar para a transformação do ser humano e do mundo”* (item 2). Aqui aparece a vontade de mudanças, a partir da consciência crítica, que pode significar potência transformadora existente nos sujeitos do processo educacional.

Outrossim, o documento estabelece como objetivo do Ensino Médio: *“Proporcionar a formação integral do adolescente, visando a sua auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.”* (item 3).

Nesse ponto, cabe observar que o PPP estabelece textualmente o objetivo de preparar para o trabalho mas não apresenta proposta concreta sobre como seria feita essa preparação, e ao discorrer sobre uma série de concepções, não lembra de mencionar seu entendimento sobre a concepção de trabalho. Este só aparece no objetivo, enquanto intenção genérica. Portanto, além de não propor como seria realizada a *“preparação para o trabalho”*, não faz menção sobre o entendimento da escola sobre *“trabalho”* que, de acordo com o texto, faria parte da *“formação integral do adolescente”* de forma generalizada. Em nenhuma parte do PPP o modelo de produção capitalista, com seus modos de vida característicos (mercado, competição, extração de mais-valia, acumulação baseada na propriedade privada dos meios de produção – meios de poder-fazer) são questionados, o que leva à suposição de que a escola concorda ou está conformada com os paradigmas do capital e com o seu modo de tratar a questão do trabalho.

Observa-se, também, que o documento em análise dedica espaço relevante para formulações de conteúdo meramente retórico. No tópico que denominou de *“Marco Referencial”* (parte III do PPP), há preocupações com uma *“nova ética do gênero humano”*, *“(…) dentro da sua complexidade e dentro do seu sentido de humanização, priorizando-se os problemas humanos em detrimento dos problemas técnicos”* (item 4). Nessa linha, explicita preocupações ecológicas, com o caráter transformador da sociedade e com a democratização da educação. Sobre esses aspectos, estabelece como princípio: *“Criar e assegurar mecanismos para que toda a sociedade se envolva na tarefa de educar e, ao mesmo tempo, de mudar e educação.”* (item 4). O documento, no

entanto não menciona indicativos de como fazer essas mudanças e nem como o coletivo se organiza para tais ações e mecanismos.

Já no item 6, o PPP vislumbra o que o “*Marco Referencial de Saída do Ensino Médio*” pretende seja o resultado alcançado em três séries de estudos. O Marco Referencial, entre outras coisas, postula que ao sair, o aluno seja capaz de “*acompanhar um curso superior, assumir um trabalho e contribuir para a construção de um mundo mais fraterno e justo.*” (Parte III; item 6).

Olhando, ainda, sob a ótica das intenções humanizadoras, encontra-se entre as concepções de ser humano, de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem, de sociedade, de escola, de aluno, de professor, de valores, de conhecimento, e de avaliação – escritas em tópicos separados – uma série de formulações conceituais, cheias de boas intenções, reveladoras de uma vontade de mudanças, de inquietação e de potência⁶⁰ de humanização e que de acordo com informações do setor pedagógico foram frutos de debates com toda a comunidade escolar.

A respeito das concepções acima referidas, vale ressaltar alguns aspectos encontrados na parte III do PPP. No item 7.1, o documento caracteriza o ser humano como um ser “*cooperativo, solidário, dotado de sentimentos contraditórios – amor, medo, ódio – ser incompleto, inquieto, participativo, complexo*”, mas também “*ambicioso, agressivo, etc.*” Assim, a concepção de ser humano no PPP demonstra que este preocupa-se com a realidade do mundo e com o desejo de humanizá-la, tornando-a mais fraterna, mas também reconhecendo os limites ao falar em ódio e agressividade. Reconhece, também, que a educação é ato coletivo e que “*acontece na coletividade*” (7.3). Sugere a construção de conhecimento e “*crença no potencial de construção do ser humano*” (7.4) e em “*processo dialógico*”, em ação mútua entre “*professor e aluno, aluno e aluno, professores e professores e entre professores e alunos e funcionários, família, comunidade*” (7.5).

⁶⁰ Potência entendida como manifestação de vontade e disposição, por parte dos sujeitos da comunidade escolar, de construção individual e coletiva de novos fazeres e novas relações de caráter transformador encontrados na escola.

Além disso, o PPP questiona a transmissão de conhecimento pronto e acabado que “*pode ser guardado, transmitido e manipulado pelos seus detentores, o que caracteriza as relações autoritárias de poder.*” (7.13) Como se percebe o PPP apresenta algumas concepções com visão crítica e demonstra, na teoria, tendências freireanas em alguns aspectos metodológicos inseridos no processo dialógico dos envolvidos. No entanto, a própria redação do PPP, ao preocupar-se em definir e pré-definir o entendimento sobre os papéis dos sujeitos, as funções e concepções de mundo e de sociedade, revela a compreensão sobre o papel da instituição escolar, enquanto encarregada da coesão social e da sua “*missão civilizatória*”, idealizada para doutrinar, portadora das verdades pré-concebidas, a partir das quais é preciso ensinar, transmitir, repassar, perpetuar, repetir e finalmente formar o que a ideologia liberal-burguesa deseja que sejam no futuro: cidadãos ou cidadãs – produtos finais de um processo de ensino baseado num tipo de pedagogia embasada nos propósitos da Modernidade. (Parte III, item 6 do PPP – Marco Referencial de Saída do Ensino Médio).

O PPP preocupa-se em explicitar cada função e os papéis de cada sujeito e, embora fale em relações dialógicas, de transformação da realidade, acaba descrevendo um processo que não prioriza a multiplicidade, mas induz à homogeneização das singularidades na unificação, pacificação e delegação em torno da instituição, garantida pelo controle e supervisão executados pelas funções hierárquicas, na forma institucional estatal, induzindo os sujeitos ao comportamento centrípeto de povo em torno da noção de cidadania.

Dessa forma, o PPP demonstra grandes contradições nas suas formulações (ora na perspectiva crítica, ora em concepções altamente conservadoras) e pode-se dizer que a escola é, de modo geral, concebida e pensada de forma departamentalizada e fragmentária, e como já foi constatado na análise do Regimento, as funções são organizadas por setores, independentes entre si, para viabilizar um currículo seriado, por disciplinas, de estrutura classificatória e excludente, cuja avaliação é medida de forma numérica e quantitativa (notas). Percebe-se toda uma estrutura complexa e burocratizada (pesada) para conduzir um processo a fim de obter um resultado esperado (um produto), explicitado também no PPP (item 6), no que o documento chama de “*Marco Referencial de Saída do Ensino Médio*”.

O PPP revela, no seu conjunto, uma concepção de escola voltada a um modelo de produção fabril: em série, baseado na linha de montagem organizada de forma fragmentária, hierárquica, cujas funções são estanques, supervisionadas pela gerência que detem a visão de conjunto do processo produtivo e que comanda os setores fragmentários das tarefas e, como resultado, deriva um determinado produto que será vendido posteriormente. Esse modelo, adequado para a educação através da Lei 5692/71, formatou ainda mais o ensino ao modo de organização capitalista. Isso pode ser deduzido a partir do conjunto de todas as propostas apresentadas no PPP, expressas, por exemplo, em frases como esta: “*Marco Referencial de Saída do Ensino Médio*” (item 6 do PPP). Ora, nesse tipo de organização, está implícito um determinado tipo de trabalho e de trabalhador e é a partir dessas concepções práticas que acontecem a formação para uma determinada ótica em relação ao modo de produção que, no caso, é claramente a produção capitalista, fordista-taylorista, de trabalho explorado, subordinado e decadente. Nesse tipo de estrutura escolar, se for seguida disciplinadamente, não se pode vislumbrar fazeres emancipatórios e de construção de novas subjetividades, fundamentais para os fazeres cognitivos, autônomos e libertários em relação ao modo de produção capitalista.

Apesar das intenções expressas no PPP mencionarem os aspectos humanizadores e de formação integral, de auto-realização, de cidadania e de preparação para o trabalho, os planos de estudos (que o PPP continuou denominando de “Base Curricular”, termo próprio da antiga LDB 5692/71), atribuem maior carga horária para a área tecnológica (matemática, física, química e biologia) embora tenha incluído as disciplinas de psicologia e filosofia. As ações implementadas não correspondem aos objetivos propostos e nesse sentido, chama a atenção o fato de ter sido retirado dos planos de estudos a disciplina de elementos de economia. É pertinente ressaltar, novamente, que a escola incluiu nos seus objetivos a preparação para o trabalho, mas não se encontra no PPP, indicativo algum para concretizar a formação para o trabalho nas 15 disciplinas do currículo e nos projetos.

Outro aspecto que chama a atenção, é que, apesar da ênfase que a legislação atual dá para a interdisciplinaridade e transversalidade, o PPP não prevê propostas metodológicas nesse sentido, nas atividades regulares, ficando a cargo dos professores

(se assim o desejarem) elaborarem as suas propostas nos seus planos de trabalhos individuais e independentes uns em relação aos outros. É possível encontrar alguma proposta isolada, em projetos estruturados para funcionarem fora do turno regular das aulas previstas no calendário escolar.

Além disso, nos “Marcos Referenciais” e diagnósticos de realidade que o PPP apresenta, não há menção às mudanças que estão ocorrendo no processo produtivo ou tecnológico e, ao listar as necessidades da escola, (mencionadas na página 231 deste trabalho e no item 2.7.1 do PPP) não há referência aos recursos tecnológicos necessários a pesquisas (laboratórios) ou de acesso a informações, para o desenvolvimento da aprendizagem (computadores e internet). O texto menciona a necessidade de prédio (salas, refeitório), ginásio de esportes, muros, calçadas, recursos financeiros e humanos.

Deste modo, assim como não há nada escrito sobre o tema da Formação para o Trabalho, também não há menção aos vestibulares. Concretamente, há no PPP, resumidamente, o seguinte: um calendário de dias letivos, as disciplinas, os eventos e alguns projetos. Nos 200 dias letivos devem ser colocadas as 15 disciplinas, em períodos de 50 minutos, distribuídos conforme os planos de estudos (Anexo VII) para que cada professor “dê”⁶¹ a matéria de sua disciplina, preparada segundo um plano feito individualmente ou, na melhor das hipóteses, elaborado pelo conjunto de professores daquela disciplina.

⁶¹ Aqui percebe-se a concepção de ensino como sendo transmissão de conteúdos das ciências, na base de conceitos descobertos e acumulados pela humanidade, unificados e homogêneos, que servem para todas as realidades, para qualquer época e para quaisquer fins e necessidades.

Quanto aos projetos, que não estão no corpo do PPP, mas nos seus anexos, são atividades pensadas para funcionarem fora da carga horária das aulas regulares (em turno inverso) e não incluem todos os alunos. Em 2002/2003, os projetos foram: Clubes Desportivos, Conhecimento teórico-prático da disciplina de Química, Semana Farroupilha, Comemoração dos 25 anos da Escola, Literatura de História, Música, 1ª Expoérico e Violência. Convém ressaltar que a execução desses projetos não pode acontecer dentro da carga horária legal do regime de trabalho dos professores, mas devem contar com a vontade e iniciativa dos educadores. Esses projetos realmente foram realizados fora do turno das aulas regulares, de acordo com o que havia sido planejado pelo PPP.

A respeito dos trabalhos acima mencionados, cabe observar que no projeto de química, por exemplo, lê-se nos objetivos: “*A importância de tornar o conhecimento do aluno menos teórico e mais prático, capacitando-o a contextualizar os conhecimentos*”. E ainda, “*A importância de alertar o aluno para o uso correto dos produtos químicos*”. Além disso, nos objetivos específicos está escrito: “*Conhecer o uso e aplicabilidade da química no dia-a-dia*”. Estas e outras finalidades obviamente deveriam ser os objetivos do aprendizado da química no cotidiano das três séries em que os alunos estudam a disciplina, ou seja, nos planos de estudos. Sobre isso é pertinente refletir: se os propósitos citados só valem para os Projetos, quais os objetivos dos estudos da química no cotidiano da escola?

Examinando os planos de estudos da disciplina de química, verifica-se que há um único objetivo geral, bem amplo e abstrato, que não tem nada de semelhante com os estabelecidos no projeto mencionado, seguido da listagem dos conteúdos (reações orgânicas, Isomeria, por exemplo) e, ao lado, uma coluna com a metodologia e as formas de ensinar que são três: aulas expositivas, trabalhos em grupos e audiovisuais. Realmente não há qualquer previsão de práticas, experimentos ou pesquisas de campo. Portanto, o que o projeto de química se propõe é o que não é previsto (e deveria ser) para as aulas ordinárias, que se limitam a transmitir uma série de conceitos teóricos.

Logo, um currículo organizado dessa forma, em que cada professor entra na sala de aula e após fechar a porta, executa procedimentos de “ensino” absolutamente individuais e desconectados, reproduz o individualismo liberal-burguês em que o

sucesso individual (produção de cada um) - na filosofia do progresso - em direção a um futuro melhor que o passado e que o presente, vai depender do esforço individual, para que cada um se aproprie de conhecimentos, a fim de competir e um dia poder tornar-se proprietário e apropriador, sem dever nada a ninguém e sem reconhecer o fazer social, a rede social de fazedores que produz ou produziu os tais “*conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade*”.

A estrutura que organiza o currículo leva a isso e obriga, mesmo os educadores com outra concepção, a se enquadrarem no esquema, e, para poderem executar outros procedimentos de construção de conhecimentos, livres dos 50 minutos de aulas fragmentadas bem como de outros aspectos da estrutura pesada da instituição escolar, necessitam elaborar projetos fora do turno regular de ensino, às vezes, sacrificando seu tempo livre por puro prazer ou puro desejo de compartilhar. Esses projetos são manifestações de tentativas executadas na escola, de uma pedagogia emancipatória que “dribla” a estrutura, pode-se dizer, convencional, tentando superá-la para gerar novas possibilidades.

Nesse sentido, é pertinente lembrar que, para Jacotot *apud* Rancière (2002), o ensino baseado na transmissão de conteúdos, praticada pelos professores, basicamente através de explicações, é prática “embrutecedora”. Nossa educação tradicional tem como referência o “*mestre explicador*”; Rancière no livro *O mestre ignorante* (2002) postula como válido o que o professor Jacotot defendia: que é preciso inverter a lógica do sistema explicador, afirmando que “*explicar uma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só*”. (2002:20)

Em que pese toda a preocupação pela democratização e humanização, escrita em várias passagens no PPP e mesmo no Regimento, há, por outro lado, na estruturação e nas concepções, uma lógica que perpassa o conjunto das propostas e concepções que, de acordo com Jacotot *apud* Rancière (2002), é embrutecedora, porque reproduz a lógica da desigualdade e da arrogância, capazes de despotencializarem a inteligência humana e alimentarem o “*mito da pedagogia*” (do “*mestre explicador*”).

Os pressupostos desse tipo de ensino (tradicional e hegemônico) estão ancorados na idéia de que o saber está no mestre e é esse saber que é válido e que precisa ser ensinado (explicado) porque parte da idéia da incapacidade de compreensão e

descoberta do aluno, alimentando a estruturação da escola a partir da “*concepção explicadora do mundo*.” Raramente questiona-se a educação por ela basear-se na explicação. No entanto, é preciso refletir sobre isso porque se o mestre explicador insistir que o aluno só é capaz de entender se lhe for explicado, em vez de humanizar e emancipar o ser humano, o ato de ensinar acaba por submetê-lo, tornando-o dependente e inseguro.

Nessa mesma linha de pensamento, Jacotot, de acordo com Rancière, afirmava que o mito pedagógico parte do pressuposto de que há inteligências inferiores e inteligências superiores e que a criança e a pessoa do povo “*registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades*.” (2002: 20). As inteligências superiores, ao contrário “*conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender*.” (Rancière; 2002: 20)

Por conseguinte, o princípio da incapacidade e desigualdade, para Jacotot a partir da leitura de Rancière, é o princípio do embrutecimento. Faz-se necessário instigar os sujeitos para que queiram usar sua inteligência e, no exercício de suas faculdades, perceber que são capazes de aprender qualquer coisa, pelo experimento, pela troca de informações, pela reflexão e pela palavra, quando há desejo de fazê-lo. A explicação não é excluída, mas não deve ser o recurso fundamental e central a ponto de se converter no único modo de conceber a educação.

A auto-valorização e emancipação dos sujeitos só podem acontecer se não houver subordinação de suas inteligências a outras inteligências e se houver o reconhecimento de suas capacidades a partir da incorporação, na prática, do princípio da igualdade. Vale lembrar que, às vezes, a subordinação é sutil e não parece embrutecedora. Essa idéia é ilustrada tendo em vista o pensamento de Rancière:

Entendâmo-lo bem – e, para isso, afastemos as imagens feitas. O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla

verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mais ele se aplicará em substituir pelo espírito a letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. (RANCIÈRE; 2002: 20)

Apesar das manifestações a favor de uma educação libertadora – com menções a Paulo Freire (1974) – nas formulações teóricas do PPP não é difícil encontrar a concepção explicadora, reveladora da hierarquia e da subordinação das inteligências dos educandos. Nesse sentido, o PPP menciona muitas vezes as palavras “conscientização”, “assimilação de conteúdos” e outras expressões que sugerem o papel de condutor(a) do processo por parte do(a) professor(a). Sobre isso, é possível encontrar frases inteiras no PPP, tais como as transcritas a seguir:

- Item 7.6 – *“Ensinar: É o demonstrar teórico/prático para alguém; É instruir, transmitir conhecimentos e cultivar hábitos, atitudes, valores; Dar a conhecer, treinar, indicar”*; Nessa mesma linha, no item 7.7 está escrito: *“O objetivo maior é descobrir como fazer com que o aluno chegue não só a apropriar-se destes diferentes saberes...”* ou ainda: *“O conteudismo e a memorização fazem parte do processo de aprender e não há como deles fugirmos. Porém educar não significa apenas memorizar conteúdos.”*

Sobre a concepção de aluno, o texto, entre outras coisas, no item 7.10 contém o seguinte: *“Concebe-se aluno como: (...) Ser dotado de potencialidades que necessita de orientação no sentido de construir-se como pessoa;”* Já no item 7.11, em relação ao professor, o PPP assim prescreve: *“O professor é um mediador do conhecimento; aquele que além do domínio teórico-prático da sua área, também precisa ser sensível, humano e generoso”*. Também, no item 7.14, onde se refere à avaliação, está escrito: *“(...) mostrar ao aluno o porquê do erro e onde esta resposta dada ficaria correta” e “O educador(a) deve definir com clareza no ato do planejamento qual o padrão de qualidade que deseja, definindo critérios claros que possibilite ao aluno ...”*. Na leitura dessas formulações do PPP, mais uma vez aparece a idéia de ensinar centrada no *“Mestre explicador”* mencionada por Rancière (2002), em que o mestre é o encarregado

de escolher e decidir o que é necessário que o aluno aprenda e que essas verdades sejam explicadas pelo professor como condição para sua aprendizagem, ou seja: o saber, em princípio, está no mestre e este possui, em decorrência do “estudo” ou da hierarquia, uma inteligência superior a do educando. Quanto ao aluno, nessa concepção, é entendido como um ser carente de explicações, dependente de alguém que o instrua e o conduza: idéia da incapacidade e menoridade em relação às inteligências, mencionadas por Rancière (2002).

Há, no entanto, em algumas formulações do PPP, fragmentos de idéias de Paulo Freire, como é possível conferir em algumas frases como “*É um processo dialógico que...*” (item 7.5); “*Partilhar, trocar, construir e reconstruir*” (item 7.6); “*Ser por natureza incompleto e que, graças a sua incompletude, tende a buscar constantemente o conhecimento*” (item 7.12); “*Aquele que se educa à medida que educa o outro*” (item 7.11)”, que lembram expressões da linguagem freireana. Essas expressões parecem inspirar-se em textos freireanos como os que seguem: “*O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu jeito a relação dialógica em que se confirmam como inquietação e curiosidade*” (Freire; 2002:154) ou ainda: “*Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (Freire; 2002:52). E sem esquecer a conhecida frase de Paulo Freire: “*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (Freire; 2002: 25).

Apesar de haver formulações inspiradas em Paulo Freire, todo o PPP deixa claro a marca de uma concepção objetivista, uma vez que define, de forma heterônoma aos sujeitos da comunidade escolar, os objetivos e as intenções educacionais, consolidando a condição de menoridade dos adolescentes, ao estabelecerem à revelia dos jovens o “*padrão de qualidade que desejam*”, a fim de que se produza o tipo de aluno projetado. Aparece aqui, claramente, os traços da “*educação bancária*” de que nos fala Paulo Freire.

Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização

da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. (FREIRE; 1974: 67).

Por conseguinte, a partir do olhar sobre os dois principais instrumentos legais e programáticos da escola, parece ser possível constatar que ao fazer o novo regimento para adequá-lo à Lei 9394/96, as alterações foram tímidas e não mudaram fundamentalmente a estrutura anterior e nem as concepções. Foram mantidas características como a estrutura hierárquica, a influência do modelo econômico do capitalismo fabril fordista/taylorista, o academicismo liberal-burguês da Modernidade, a avaliação classificatória, o tradicional pedagogismo centrado no conteudismo das aulas expositivas – prática da concepção explicadora do mundo – a subordinação das inteligências, a racionalidade e objetivismo dos resultados – medidos pelo sistema de notas – a fragmentação em disciplinas e em setores estanques, a burocracia e a disciplina e, em face de tudo isso, a fuga e a crise.

Pela proposta do PPP, não há intenções de construir espaços de construção de novas subjetividades, através de procedimentos multidirecionais, plurais, cooperativos, grupais, contextualizados por áreas do conhecimento, através de pesquisa, de planejamento participativo, de relações horizontais, de saberes compartilhados, enfim, de atividades coerentes com outra concepção ontológica de ser humano, baseada na convicção sobre a igualdade das inteligências e capacidades de aprender dos sujeitos não dependentes da tutela e subordinação às hierarquias de qualquer espécie. Concepção e procedimentos necessários para que as singularidades se manifestem no processo de individuação. O que está escrito no PPP reafirma um modelo de escola que padroniza e uniformiza através de procedimentos unidirecionais, lineares, disciplinadores e reprodutores de valores que sustentam a sociedade capitalista.

Também não se percebe nenhuma preocupação com as alterações do processo produtivo que passou a demandar um outro tipo de trabalho: cognitivo e imaterial. A estrutura segue reproduzindo um modelo que foi pensado para o fordismo-taylorismo e, portanto, para um determinado tipo de trabalho: o trabalho fabril, na perspectiva disciplinar necessária à relação salarial e à submissão ao modo de ser do Capital.

8.2. As manifestações das crises que aparecem na escola e as análises sobre as mesmas

A identificação e análise das manifestações de crise servirão para, talvez, descobrir a potência emancipatória dos sujeitos ou, ainda, modos de percepção que a inteligência coletiva (o intelecto geral) das multidões, expressa, às vezes, na forma de indisciplina, ou grito de desejo de libertação da subordinação ao mercado e ao modo de vida, sem sentido, imposto pelo capital ou da subordinação da própria capacidade intelectual de pensar, de optar e de construir relações. Não foi difícil observar essas manifestações porque apareceram de forma abundante, diversificada e facilmente encontradas nos documentos, nos questionários, nas falas das pessoas, nos registros das observações diretas⁶², conforme será demonstrado na sequência deste trabalho.

Por conseguinte, as análises foram realizadas tendo como base o referencial teórico e os instrumentos de coleta de dados e, inicialmente, aconteceu a partir do exame do que consta no PPP da escola a respeito do que aqui tem sido chamado de crise. É necessário esclarecer que, pelas informações que obtive de colegas professores que estavam na escola desde que iniciaram as preparações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e também por informações da coordenação pedagógica da época (2001 e 2002), o PPP foi elaborado a partir de debates em reuniões, questionários de pesquisa e plenárias com pais e com alunos. Com isso, o entendimento da escola é de

⁶² Vale esclarecer que a sala em que trabalho, no serviço de coordenação pedagógica, fica ao lado da sala da direção e vice-direção da escola e, por isso, todos os dias pude testemunhar e registrar os conflitos e desconfortos que ocorriam freqüentemente.

que o PPP revela as opções e as concepções da comunidade escolar daquele período (2001 e 2002).

Ao demonstrar o “*Rendimento Escolar*” dos anos letivos 2001 e 2002 (Anexos VIII e IX), o PPP apresenta informações sobre o número de matrículas, número de alunos evadidos, aprovados e reprovados, por série e por turno, com exceção do ano letivo de 2001 em que o PPP demonstra apenas os aprovados, reprovados e desistentes.

Tomando-se o fator evasão, por exemplo, e examinando o gráfico referente ao desempenho dos alunos de 2001 e o quadro de desempenho referente a 2002 do PPP e considerando os números da secretaria da escola, temos o seguinte resultado:

<p style="text-align: center;">Ano Letivo de 2001</p> <p style="text-align: center;">evadidos na 1ª série = 65 alunos;</p> <p style="text-align: center;">evadidos na 2ª série = nenhum;</p> <p style="text-align: center;">evadidos na 3ª série = 8 alunos.</p>
--

<p style="text-align: center;">Ano Letivo de 2002</p> <p style="text-align: center;">evadidos na 1ª série = 118 alunos;</p> <p style="text-align: center;">evadidos na 2ª série = 27 alunos;</p> <p style="text-align: center;">evadidos na 3ª série = 10 alunos.</p>

Como se pode perceber, a evasão é grande nas primeiras séries. Em 2001, do total de 335 alunos matriculados 19,4% evadiram-se e, em 2002, esse índice foi de 31% de um total de 380 alunos matriculados nas primeiras séries. Portanto, apesar das medidas apontadas no PPP (item 2.4 do PPP) para superar o referido problema, a evasão aumentou de 2001 para 2002.

Continuando a análise do gráfico de 2001 e do quadro de 2002, desta vez olhando as reprovações, temos o seguinte:

2001 - 1ª série: 125 reprovados de um total de 335 alunos, ou seja 37,3%;
2ª série: 20 reprovados de um total de 100 alunos, ou seja 20%;
3ª série: 25 reprovados de um total de 116 alunos, ou seja 21,6%;

2002 – 1ª série: 70 reprovados de um total de 380 alunos, ou seja 18,4%;
2ª série: 17 reprovados de um total de 188 alunos, ou seja 9%;
3ª série: 4 reprovados de um total de 133 alunos, ou seja 3,8%.

Os dados revelam que ao contrário do que ocorreu em relação à evasão escolar, em que o número cresceu de 2001 para 2002, a reprovação aparentemente teve um decréscimo. No entanto, os percentuais de reprovação acima expostos são em relação à matrícula inicial. Se o cálculo for feito entre os alunos que permaneceram na escola, o índice será outro. Tomando-se somente as primeiras séries de 2001 e 2002, a partir das informações apresentadas pelo PPP (Tabela e Quadro) pode-se perceber que o índice de reprovação é muito alto. Veja-se 2001: dos 335 alunos da matrícula inicial nas primeiras séries, evadiram-se 65 alunos e permaneceram 270. Destes, 125 foram reprovados, significando um percentual de 46%, ou seja, quase a metade dos alunos que permaneceram na escola na 1ª série em 2001 não foram bem sucedidos e tiveram que repetir a série em 2002 ou alguns, provavelmente, desistiram. O quadro se agrava quando se analisa o índice geral de insucesso, somando-se o número de evadidos com o de reprovados. Nesse sentido, ainda em 2001 teremos o seguinte quadro nas primeiras séries (deixamos neste momento de analisar o resultado das 2ªs e 3ªs séries):

Matrícula inicial = 335 alunos; evadidos = 65 e reprovados = 125

Isso significa o insucesso de 190 alunos matriculados nas primeiras séries em 2001. Portanto, dos 335 alunos matriculados na 1ª série em 2001, apenas 145 foram aprovados, significando um percentual de 43% entre os que buscaram matrícula na 1ª série do ensino médio naquele ano.

Veja-se o mesmo cálculo para 2002, tomando-se novamente apenas as primeiras séries:

Matrícula inicial = 380 alunos; Evadidos = 118 alunos; reprovados = 70

O resultado acima exposto demonstra o insucesso de 188 alunos matriculados na 1ª série em 2002. Portanto, dos 380 alunos matriculados na 1ª série em 2002, apenas 192 foram aprovados, significando um percentual de 50,5% entre os que buscaram matrícula na escola naquele ano. Percebe-se que em relação a 2001 a situação melhorou um pouco. No entanto, o insucesso de metade dos alunos que ingressaram na 1ª série em 2002, continua escancarando uma situação de crise que precisa ser refletida, questionada e enfrentada, pois esses resultados revelam o grande funil. Por que tantos são reprovados e evadidos? Por que o esforço dos sujeitos (professores, pais, servidores) não consegue alterar essa situação? Esse é um fato que causa perplexidade, que incomoda e que é revelador de uma situação de crise.

Sobre esses resultados, no item 2.4 (diagnóstico do rendimento escolar), o PPP apresenta hipóteses sobre possíveis causas do problema e sinteticamente diz apenas isso:

Para justificar o baixo rendimento dos alunos, remetemo-nos à falta de motivação e estímulo para o estudo, muito presentes em nossos jovens, à facilidade de acesso a diferentes informações promovido pela evolução tecnológica, à sociedade moderna que privilegia mais o ter e o prazer, em detrimento, se assim podemos afirmar, do ser e do saber, entre outros. Muitos desejam uma mera titulação que lhe garanta melhores empregos, outros almejam passar em um vestibular, entre tantos motivos. No entanto, o que, muitas vezes, passa despercebido é um real envolvimento com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula. (...) o importante não é só o título, mas o saber relacionar e contextualizar os conhecimentos vivenciados na escola com a sua própria vida dentro e fora da mesma. Talvez este seja um dos maiores desafios para os professores e os alunos e uma das formas de tornar a aprendizagem mais significativa e conseqüentemente proporcionar um maior rendimento. (PPP; item 2.4; 2002/2003)

Na seqüência, o PPP (no mesmo ponto 2.4) apresenta os “*Procedimentos adotados pela escola para a melhoria do Rendimento Escolar e Permanência do aluno na Escola*”, entre os quais destaca-se:

1. *Palestras de conscientização da importância do saber para a realização do ser humano;*
2. *Chamamento à família de cada aluno para que se sinta co-responsável pela educação de seus filhos;*
3. *Reuniões de estudos sobre Metodologia do Processo Ensino-Aprendizagem bem como do processo de avaliação de forma inter-relacionada;(…)*
6. *Sessões de estudos nas aulas de Ensino Religioso, Filosofia e Psicologia junto às turmas com o objetivo de contribuir para a conscientização dos mesmos, quanto ao papel de ser estudante e à descoberta do seu método de estudos nas diferentes disciplinas;(…)*
9. *Conversas com os alunos – em grupo ou individualmente – por parte da direção, supervisão, orientação educacional e dos professores;*
10. *Oferecimento de aulas de monitoria coordenadas pelo Grêmio Estudantil da Escola.*

Sem dúvida, o que aparece escrito no documento revela que a comunidade escolar preocupa-se com o que denominou de “baixo rendimento”, com o grande número de evadidos e reprovados e apresenta algumas propostas de superação da crise. Entre as medidas há diversas menções ao fator conscientização. Isso pode estar revelando, na “*concepção explicadora do mundo*” (da qual já nos referimos), que o problema está na incapacidade de compreensão dos alunos sobre o significado do estudo e que, portanto, para melhorar o rendimento é preciso mais explicações, até que se conscientizem que precisam agüentar firmes e assimilar tudo o que lhes é oferecido.

As propostas revelam também que o insucesso e o sucesso dependem do esforço individual, colocando a salvo de maiores questionamentos o paradigma do ensino, o conteúdo e o método, embora o diagnóstico do problema mencione a necessidade de conteúdos significativos e o estudo para melhorar a metodologia. No entanto, as medidas, para possíveis soluções, não questionam, com maior profundidade, a instituição escolar e sua estrutura, como um todo.

Outro aspecto a observar é a hierarquia das funções atribuídas às disciplinas, reservando ao Ensino Religioso, Filosofia e Psicologia a função de conscientizar e ensinar um método de aprendizagem aos alunos. É pertinente perguntar: cabe a essas disciplinas doutrinar para a conscientização, a fim de que os alunos possam aprender o que as outras (que seriam mais importantes) têm para ensinar? E as outras não têm como atribuição promover a reflexão e o diálogo com os alunos a respeito de problemas que não sejam os seus conteúdos específicos? Será que essas disciplinas, não podem “perder tempo” e deixam para as áreas “humanas” tratarem disso?

Buscando, ainda, manifestações do que estou chamando de crise, recorro ao Diário de Campo, a partir da observação direta. No contato diário com alunos, professores e comunidade escolar tem-se uma abundância de informações, por isso foi possível escolher algumas, entre muitas falas e relatos registrados em que aparecem manifestações de desinteresse de alunos e professores. São situações de desânimo, mal-estar, problemas com o modelo de aulas expositivas – que requerem atenção e silêncio por parte dos alunos –, com o sistema de avaliação por provas e notas, bem como com as diversas formas de fuga (de alunos e de professores), ou ainda, com a falta de perspectiva em relação ao que fazer com a própria vida na sociedade contemporânea.

Do Diário de Campo é possível extrair as falas das pessoas (tais como foram enunciadas) e também relatos da pesquisadora. Para a transcrição, escolhi os mais elucidativos em relação à manifestação de crise, indicando a data (não necessariamente por ordem cronológica) e procurando agrupar por semelhança de característica.

Qualquer pessoa que desejar lançar um olhar mais crítico sobre o cotidiano da escola perceberá que não poderá entender como natural ou normal esse cotidiano que mantém quase todo o tempo, um grupo de pessoas na escola ocupadas em impedir a fuga, preencher as lacunas provocadas pela falta de professores, advertir alunos e, como diz um ditado popular “apagar incêndios.” Veja-se o relato de um dia do cotidiano escolar, um dia qualquer, dez de maio de 2004:

Hoje vou anotar o que vejo diariamente: São 8 horas da manhã (as aulas iniciam às 7:45) e diversos alunos estão chegando atrasados. Alguns trazem bilhetes dos pais justificando o atraso. Um aluno foi franco: “tenho o sono

pesado e o relógio não despertou. Por favor, preciso entrar”. Professora “x” levantou-se, diversas vezes, para acompanhar os alunos atrasados até a sala de aula (caso contrário eles não entram, é norma da escola). Durante quase toda a manhã, foi um entra e sai de alunos. Alguns sentados em frente à mesa da professora “x”: queixam-se, explicam porque estavam no pátio matando aulas, ouvem conselhos (que eles chamam de sermão). Quatro foram retirados da sala de aula pelos professores. Dois reclamavam da injustiça. Professora “x” não parecia dar-lhes razão. Ouvia e aconselhava. Alguns alunos vieram até a porta da sala onde trabalho e como eu estava observando, queixavam-se: “a professora não ouve aluno, só dá razão pros professores.” Uma aluna chorava, tinha os olhos inchados e dizia, com raiva, que odiava a escola (a escola, posteriormente, foi informada que essa aluna sofre de depressão). “Quero desistir, me deixem sair daqui, odeio a escola”, dizia ela.

Nos relatos anteriores, nota-se a rejeição à forma institucional de disciplinamento, de subordinação, de silêncio, de não comunicação, de acatamento às normas próprias da estrutura disciplinadora. Normatizações que, segundo Virno, fazem com que os sujeitos não se sintam acolhidos. Como se percebe, a escola não é um lugar comum compartilhado e desejado. O lugar comum, está na comunicação, na linguagem, nos afetos, na reação e resistência, próprias dos comportamentos da multidão (multitudinários), demonstrados em outros momentos da escola (que não sejam os da sala de aula; o recreio, por exemplo), conforme se constata nos relatos a seguir:

Bate para o recreio e embora a sala da direção fique ainda mais tumultuada, o ambiente no pátio e corredores ganha vida e alegria: jovens namorando, conversando em grupos, gente que se abraça (inclusive vi alunos e professores que se abraçavam). Parece que ao invés de sair, agora até voltam alunos que estavam fora das dependências da escola. Há música nas caixas de som (cuja responsabilidade de operar e escolher as músicas é do Grêmio Estudantil). Termina o recreio. Mais tarde vou até o pátio e vejo o professor “y” mandando o pessoal entrar para as salas de aula. Vou até a frente do colégio e encontro diversos alunos sentados nas escadas do bar. Pergunto porque não estão em aulas e eles vão se explicando: “faltou a

professora”, “a professora soltou antes”, “fiz teste, entreguei em branco e saí”, “fui ao banheiro e não voltei”, “estou com dor de cabeça”. Na cozinha encontro duas professoras (em seus horários de aula) tomando cafezinho e fumando. Vejo outras saindo da escola, no banheiro e, em torno de onze horas e quinze minutos, muitas salas de aula já estão esvaziadas e grande número de professores já se retirou. Na sala da direção já havia uma pequena fila tentando pegar autorização para sair antes do último sinal, alegando as mais diversas desculpas. (Diário de Campo; 10/05/2004)

Nas diversas vezes em que, deliberadamente, parei para observar e registrar tais fatos, percebi a luta da direção da escola para que alunos e professores cumprissem os horários das aulas integralmente. Indisciplina com horários, problemas de relacionamento e, até mesmo, manifestações explícitas de raiva e de intolerância, entre os sujeitos (alunos e professores), verificaram-se acontecimentos comuns no ambiente escolar.

No relato anterior, há manifestações de comportamentos de fuga no cotidiano da escola que também podem ser interpretados como atos de resistência a algo compulsoriamente imposto. Os referidos mecanismos de fuga referem-se tanto aos alunos quanto aos professores. No dia 5 de outubro de 2004, a direção da escola, com sua equipe, avaliou o andamento do ano letivo e o fez analisando o andamento de cada disciplina. O objetivo é completar o quadro de professores, problema muito comum na vida da escola. Comum e, às vezes, dramático, estressante e até desanimador.

Uma das falas na reunião da equipe teve o seguinte teor: “não sei mais o que fazer com tantos problemas, tanta irresponsabilidade e falta de ética de alguns professores”. Ao falar da preocupação com o cumprimento legal das 800 horas anuais, a professora “A”⁶³ foi fazendo um balanço da situação de cada disciplina, pois além da falta de professores no início do ano letivo (de março a maio), houve muitos laudos e faltas justificadas, por parte dos professores, em quase todas as disciplinas.

⁶³ Não se referirá os nomes próprios das pessoas e, em substituição, atribuir-se-á aos personagens letras do alfabeto ou nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos professores e alunos envolvidos na pesquisa.

O que chamou a atenção é o fato de turmas inteiras terem ficado sem aulas, mesmo tendo professor na escola e a professora “A” desabafa: “hoje criam problemas porque sobra carga horária e não porque falta” (alguns professores recusaram-se a substituir os que estavam em laudo). Além disso, apesar da sobra de carga horária em algumas disciplinas, falta quem atenda a biblioteca em diversos horários e é difícil quem queira fazer isso. O diretor relatou, também, a pressão que estava sofrendo para conceder licença interesse a uma professora, mesmo ela sabendo que deveria esperar a colega voltar da licença-premio.

A escola tinha gente em licença para concorrer a cargo eletivo, em licença-premio, diversas em laudo, com atestado, etc. Uma professora fez tanta pressão, mostrou-se tão estressada que se desentendeu com diversas turmas e com uma delas “o problema de ofensas pessoais foi tão grande que tive que substituí-la, porque não havia mais condições de convivência” declara o professor “y”. Ele relatou que os alunos e pais reclamam muito das constantes trocas de professores nas turmas, em diversas disciplinas.

Em outra, também os relatos são semelhantes: falta de diálogo, outro caso de afastamento de um professor por problemas de convivência com os alunos, reclamações sobre a metodologia, sobre as provas, sobre a falta de diálogo entre professores e alunos. Relatou sobre queixas de alunos e pais com os gritos e ironias de alguns professores, de “matação” nas aulas porque os professores largam antes dizendo que não têm mais o que fazer, porque jogam cartas na sala de aula com quem quer ficar (os outros fogem). Advertências, conversas, conselhos que não têm adiantado: alguns professores criam graves problemas que “estão desmoralizando o trabalho da maioria dos professores da escola” (maioria que é competente e esforçada). A conclusão da equipe diretiva é de que há um grupo que parece estar boicotando porque: “soltam os alunos antes, mandam por qualquer coisa à sala da direção, faltam muito, não cumprem o regime de trabalho, faltam às reuniões de estudos, atrasam as avaliações, não entregam as notas para os alunos e na secretaria em tempo hábil, não explicam a matéria, não colaboram na Expoérico, etc.” No final, o professor “y” resumiu assim: “o ano letivo está muito difícil, pela falta de professores, muitas trocas, desinteresse e irresponsabilidade de um pequeno grupo.

Com alguns não sei mais o que fazer”. Uma colega refletiu: “os mesmos problemas que os professores encontram nos alunos, a escola tem com os colegas – atrasos, faltas, matação de aulas, desrespeito e desinteresse”. (Diário de Campo; dia 5/10/2004)

Esses relatos revelam o que se poderia denominar de “fuga ou resistência” e qualquer afirmação apressada sobre as causas pode ser equivocada. No entanto, nos dois relatos – um sobre os alunos e o outro sobre os professores – o que se pretende ilustrar é a “fuga” dos sujeitos que devem estar na escola mas que a rejeitam, evidenciando-se situações de crise. O que dá margem à perplexidade de quem analisa a situação de crise é o fato de que ao mesmo tempo em que se faz tão necessário a educação (demandada cada vez mais pelas necessidades do mundo atual, cujos fazeres dependem do conhecimento e a escola, teoricamente, teria a função de proporcionar a expansão e aprofundamento dos conhecimentos, da comunicação, das capacidades de conviver, de pesquisar, de aprender permanentemente), alunos e professores não conseguem sentir e assumir essa importância atribuída à escola. Reconhecem-na conscientemente mas a estrutura fechada, triste, pouco criativa, fragmentada, academicista e até mesmo autoritária (já mencionadas anteriormente), provocam desconforto à corporeidade: aos desejos de comunidade, de prazer, de convivência fraterna e de criatividade.

Cada vez mais as pessoas estão se conectando e querem se comunicar e a escola não avançou nessa direção, provavelmente por duas razões básicas. Uma delas e a principal é a própria concepção ontológica sobre o ser humano e suas capacidades, pois o olhar colonizador e autoritário, praticados na escola, ancorado na pretensa superioridade das inteligências de alguns em relação aos outros, tem impedido as livres manifestações criativas das alteridades, das singularidades e dificulta as manifestações das diferenças e das novas subjetividades. Essa concepção não permite a auto-valorização dos sujeitos (professores e alunos). A outra razão é a estrutura rígida da escola que há séculos formata currículos, determina unilateralmente o que é ciência, o que deve ser ensinado e reproduz a divisão social capitalista das tarefas, das hierarquias entre os conhecimentos e entre as pessoas, contribuindo para a manutenção e consolidação da sociedade de classes.

A estrutura escolar contribui também para a configuração dos comportamentos unidirecionais, homogêneos e unitários em torno da Soberania do Estado e da assimilação – prioritária em relação à transformação. Esse modelo social parece não estar mais sendo aceito disciplinadamente pelos sujeitos. As pessoas manifestam isso pela fuga, desinteresse e conflitos diversos. Realidade identificável no cotidiano da escola. Nesse sentido torno a relatar alguns trechos do Diário de Campo:

Fala de um membro da equipe diretiva: “estou preocupada com esta turma (108), isto é, com o que restou dela.” A turma iniciou com 28 alunos e tem apenas 12 mas frequentando mesmo são, na verdade, 8 alunos. Falas dos professores: “eles não têm condições. Não rendem mais que isso, é puro desinteresse deles”; “Esses alunos precisariam de professor particular. Tem duas alunas inteligentes, mas são brigonas, mas elas têm capacidade”; “Tem alunos que têm interesse, mas não têm mais o que tirar, não dá para ir além da capacidade deles”; “não vão adiante, não querem ir adiante”; “são imaturos, não sabem escrever”; “a aluna é petulante e atrevida, desinteressada e fraca”. E sobre as outras turmas, as falas sobre desinteresse também foram muito comuns. “Ela é muito mimada, tem é falta de interesse”; “baixo rendimento, têm dificuldades, mas não tem interesse”; “sobra pouca gente que tem um certo interesse”; “O pior é a falta de perspectiva, de vontade. Eles não querem, não têm o que os estimule a ir para a frente”. (Diário de Campo; 26/09/2003)

Nas falas dos sujeitos, verifica-se que os professores atribuem as dificuldades de aprendizagem à falta de interesse e de perspectiva dos alunos. Em outros registros das falas de professores, é possível encontrar muitas reclamações referentes ao excesso de conversa dos alunos em sala de aula e outros aspectos relativos ao modo de ensinar. Transcrevo-os a seguir:

“Sem problemas, alguns alunos foram chamados à direção porque conversam demais” Uma professora entra na turma 102 e encontra no quadro um cartaz dizendo: “não perturbe, estamos conversando”. Ao perguntar para os alunos o que significa isso eles dizem: “nós temos

*coisas para conversar muito mais importantes do que as aulas do professor 'x'"; "na hora de fazer os exercícios é uma debandada geral"; "será que não vou conseguir dobrar essa turma?"; "não aprende quem não quer, eu dou o meu recado, o problema de não aprender é deles"; "precisa controlar as conversas, senão eles se distraem e não se consegue adiantar os conteúdos". **Falas de alunos:** "piorei este trimestre, faltou mais estudo, matéria chata"; "eu não quero fazer. Eu desleixo: parece que eu sei, mas quando vou fazer não consigo"; "precisamos de tempo para resolver sozinhos os exercícios. A professora resolve por nós"; "muita conversa e muita bagunça, alguns professores recusam-se a explicar as dúvidas e são indelicados"; "o conteúdo já é difícil, o professor não tem controle sobre a turma, fica rindo e deixa gente fora da sala de aula. Ele vai passando no quadro, vai fazendo e já vai dando as respostas"; "ele só quer avançar na matéria, vai indo sempre e dana-se com a gente". Frente a essas afirmações uma **professora falou:** "Passar exercício em sala de aula é o mesmo que dizer: façam recreio". E outra acrescentou: "Vocês parecem preferir sempre outras conversas do que nossa matéria"; "vocês conversam tanto, atrapalham e isso me deixa mal". Ou ainda: "exercícios em sala de aula com essa turma eu não faço porque não tem condições". (Diário de Campo, conselhos de classe do segundo trimestre de 2004; 22/09/2004)*

Outros aspectos apareceram ainda enquanto sintomas de mal-estar ou de crise mesmo, que parecem estar relacionados com problemas de convivência, de respeito humano mútuo ou como reação, resistência ou rejeição ao que é oferecido na escola, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Transcrevo mais alguns depoimentos:

Professores, nos conselhos de classe do segundo trimestre: "É difícil trabalhar ouvindo os alunos dizerem que não gostam da disciplina. A gente precisa respirar fundo, se esforçar para continuar"; "A mudança é sempre individual"; "Eu posso conduzir vocês a um raciocínio, mas não posso raciocinar por vocês"; "falta de concentração"; "o desânimo dos alunos atinge os professores"; "alunos não cobram e não acrescentam nada, não lêem, não perguntam. Nada! A cabeça está longe, eles não têm interesse!"; "O que nós perdemos no

meio do caminho? Eram mais interessados e não são mais”. No mesmo conselho, uma aluna interrompeu para dizer: “Eu estou aqui porque minha mãe me obriga e pronto. Quero nota, quero passar e é só”. Fala de uma professora cujos alunos haviam se queixado a respeito de suas aulas: “dou aulas porque preciso, sou só e minhas despesas são muitas”; “estou magoada, não me peça para ser amiga deles. Vou deixar que façam o que quiserem para não me incomodar.” (Diário de Campo; 08/04/2004)

As falas e suas implicações, tanto dos professores quanto dos alunos, cada um olhando aspectos e interesses diferenciados, estão em conflito com e no trabalho escolar. Assim todas essas manifestações de desinteresse, mal-estar, conflitos e sofrimentos parecem demonstrar um processo de esgotamento, de despotencialização. Professores, alunos e equipe diretiva, parecem extenuados. Essas manifestações lembram os relatos sobre os diversos mecanismos de fuga dos trabalhadores fordistas das fábricas que lhes roubavam o que havia de humano e criativo e os impedia de viver com sentido. A escola, ao continuar reproduzindo um modelo baseado no fabril, numa estrutura que impõem aos sujeitos do espaço escolar, unidade e homogeneidade disciplinada pela hierarquia e “poder-sobre”, tem tolhido a criatividade e a expansão de suas potências e acaba por transformar a organização curricular e seus fazeres em trabalho sem sentido e burocratizado, pesado e sofrido e, para alguns chega a ser “*tripallium*”.

Portanto, o que a escola faz (na maior parte de seus fazeres) é trabalho, na concepção de subordinação e dominação, própria do capitalismo. A pedagogia dessa escola é a pedagogia do Capital. A economia da informação, o trabalho cognitivo (imaterial) cuja matéria-prima fundamental é a produção de subjetividade e o poder-fazer protagonista e criativo (que traz consigo um enorme potencial emancipatório em relação à dominação capitalista) quase não têm tido lugar de manifestação na estrutura escolar.

No entanto, como pequenas lamparinas para iluminar propostas alternativas, aparecem fazeres no espaço escolar em que a conversação e os afetos fazem-se presentes e conseguem resgatar o prazer da convivência e do acolhimento:

Professora “x”: “já resolvemos vários problemas em conselhos durante nossas aulas, dialogando. Tem dado resultados. Nossas aulas, agora, são em círculo, não tenho tido mais problemas. Até ficamos amigos. Agora está melhor de dar aulas” .

No mesmo conselho, alguns alunos compararam os procedimentos de alguns professores e aconselharam a seguir o exemplo da professora “x”.

Turma 103, falas de alunos: “alguns professores descontam seu mau humor na gente”; “ estudo mas não consigo ir bem na prova”; “aulas meio soltas, cada um faz o que quer nas aulas”, “aulas mal aproveitadas, tem muito barulho”; “a professora é de lua, qualquer barulhinho ela grita, gritos estridentes. Às vezes ela chega, passa conteúdo, deixa a gente copiando e vai jogar no celular, ela devia ser mais simpática e gritar menos”; “a professora explica bem, mas os que vão perguntar ela fica braba e reclama”; “em vez de estimular, ela nos bota pra baixo”; “Como é que com a professora “x” nós nos entendemos? Muitos professores deveriam fazer como a professora “x”, dialogar e fazer aulas diferentes”. (Diário de Campo; 24/09/2004)

Vale destacar que, em todos os conselhos de turma em que os alunos se manifestaram, alguns aspectos foram recorrentes: reconhecem que conversam demais e não conseguem ficar quietos escutando as explicações dos professores, não estudam em casa, na maioria das vezes não fazem os temas, têm medo de fazer perguntas pela reação de alguns professores, mas também por receio de deboche dos próprios colegas, gostariam de ter maior proximidade e afetividade com os professores, reclamam da burocracia que os impede de entrar e sair livremente da escola, da falta de proposta por parte de alguns professores, que deixam “muito solto”, das aulas desinteressantes e da falta de motivação e vontade deles. Além disso, foram muitas as manifestações dos alunos no sentido de afirmar que, se tivessem autonomia para decidir, não estariam estudando e que estudam porque é preciso, mas que não gostam. “*Estou na escola contra a minha vontade. Não quero estudar. Onde vou ocupar essa matemática cheia*

de “x” e de “y” ? *Quero ser agricultor e não preciso dessas aulas*”. (depoimento de um aluno da turma 105; Diário de Campo; 23/08/2004)

Todavia, há manifestações de desejo de melhorar a escola por parte dos alunos que, quando têm oportunidade, gostam de contribuir. Houve muitas sugestões e análises dos estudantes sobre a escola, algumas bem significativas. Para ilustrar, transcrevo, na íntegra, o que a turma 110 (noturno) entregou ao setor pedagógico da escola no final de setembro de 2004. Trata-se de uma síntese do que eles conversaram em aula, numa avaliação que realizaram sobre a própria turma:

A maioria das notas foram muito baixas. Queremos maior companheirismo por parte de alguns professores. A maioria da turma, sem problemas de relacionamento, mas muitas desistências.

Professores devem converter em notas as atividades de recuperação paralela, pois alguns professores recuperam conteúdos mas não alteram as notas. Precisam diversificar na forma de explicar e exemplificar. Vocabulário difícil. Mudar o jeito de explicar.

Mudar o formato das classes em aulas: substituir as filas por círculo. Garantir ordem nas aulas. Coordenar bem o tempo, aproveitá-lo melhor. Tornar o ambiente agradável e de amizade. Melhorar o relacionamento com os professores, em geral.

Reduzir os casos de indisciplina e excesso de barulho. Nas avaliações, considerar tudo o que o aluno faz e não só o resultado. As disciplinas devem fazer pensar. Melhorar as aulas. Às vezes são teóricas, monótonas e cansativas, por isso o pessoal dorme e se distrai.

Suprimir a autorização da direção para sair. Não ameaçar. Colocar limites, cobrar e não empurrar a matéria com a barriga. Aulas sem preparo e sem planejamento. Muitas faltas de professores. Muitas aulas matadas por parte dos professores. Muita troca de professores. Falta de diálogo com alguns professores. Relacionar alguns conteúdos com a realidade. Exemplo: filosofia.

Muitos xingões e gritos, por parte de alguns (poucos) professores.

Muito barulho na biblioteca e poucos exemplares de alguns romances e livros de literatura. Todos os professores devem exigir leitura e interpretação. Deixar os alunos serem auto-didatas (aprenderem com o próprio

esforço). Informatizar a biblioteca. Adquirir laboratório de informática. Concertar os bebedouros. Colocar papel higiênico nos banheiros. Tratar de conteúdos da atualidade. Dar provas com as dificuldades iguais as dos exercícios feitos.

Alguns professores precisam ser mais humanos e olhar para os alunos. Com alguns professores é gostoso de aprender. (relato escrito fornecido pelo setor pedagógico)

A partir dessas colocações da T.110 do noturno, nota-se que há valorização do espaço escolar, como possibilidade relacional, de trocas, de organização grupal, de ambiente que pode potencializar os alunos. Eles demandam maior organização, aproveitamento do tempo deles na escola, manifestam desejo de dignidade ao requisitar um ambiente melhor: água, livros, banheiros, respeito, confiança, etc. Dão sugestões, reconhecem as falhas e identificam que há momentos “gostosos” e nesses eles aprendem.

Tendo verificado as opiniões dos professores sobre o insucesso dos alunos cujo diagnóstico mais comum nas falas foi a falta de interesse, foi necessário pesquisar também entre os alunos a avaliação de seu próprio insucesso. Nesse sentido foram entrevistados (por escrito) 75 alunos matriculados que haviam sido reprovados em 2003. Após a sistematização dos resultados da entrevista, pode-se verificar que, também entre os alunos, encontra-se a concepção de que é com mais explicações dos professores que eles aprendem. Em geral, culpam-se pelo fracasso, reconhecendo que são desinteressados, mas apontam uma série de elementos que podem ser interpretados como de resistência e rejeição à submissão de sua própria inteligência ao conteudismo sem sentido, às relações hierárquicas de subordinação. Algumas frases valem ser transcritas:

“Eu acho que rodei porque não entendi a matéria”;
“Desisti, não compareci, faltei muito...etc.”; *“Falta de um diálogo amigo”;* *“Me decepcionei com a escola, no sentido de ter que refazer o ano inteiro novamente, por causa de apenas uma matéria”;* *“A falta de interesse dos professores de ensinarem. Não são todos, mas alguns, principalmente os mais antigos”;* *“Irresponsabilidade e falta de interesse”;* *“Não me chamava a atenção”;*
“Porque não conseguia entender alguns conteúdos”;

“Porque alguns professores acharam que eu não tinha capacidade e também faltou um pouco de estudo”; “Reprovei porque não entendi o suficiente para passar de ano e alguns professores não explicavam o suficiente, não se empenhavam para ensinar-nos. Explicavam uma só vez e quando pedíamos para explicarem novamente, largavam as ‘patas’ e não explicavam”; “Porque eu era um desinteressado. Até estudava, mas não o suficiente”; “Porque eu não estudei o suficiente e por falta de consideração da escola, em não aprovar uma aluna que ficou com vermelho em apenas uma matéria”; “Foi muito puxado o trabalho e a escola”; “Tinha preguiça de estudar, não gosto de ler”; “Faltava um pouco de paciência da professora de...”; “Conversas demais. Muito pouca atenção em aula”; “Porque eu não consegui entender alguns conteúdos, tentei entender, mas na hora fico nervosa e não consigo e tem conversa demais nas aulas”

Quando perguntados o que seria necessário fazer, por parte dos alunos e dos professores, para melhor entendimento da aprendizagem, as respostas mais comuns foram:

“prestar atenção, se esforçar mais, maior dedicação, ter aulas de reforço, explicar mais, perguntar mais,...”; “Ter prazer em vir à escola, procurar outras maneiras de aprender”; “querer aprender”; “Estudar bastante e fazer com que certos professores expliquem melhor a matéria”; “Ter paciência para ensinar e acreditar mais nos alunos”; “Os professores não devem ser superiores aos alunos”; “Acompanhar e ajudar nas dificuldades”; “Fazer aulas que interessem mais”; “aulas diferentes, com criatividade”; “Mais aulas práticas”; “Prestar mais atenção naquilo que os alunos se esforçam, mas não conseguem aprender”; Ajudar mais os alunos com dificuldades”; “O professor deve ser mais legal em aula, pois são eles que fazem as aulas e se eles não fizerem uma boa aula, não gostaremos da matéria, não estudaremos e não seremos bons alunos”; “Serem solidários”; Ensinar de um modo diferente que chame a atenção”; “Descobrir novas maneiras de ensinar”; “Mais amizade”; “A professora falava muito e complicava a matéria”; “dificuldade em decorar as fórmulas e em usá-las”; “Me perco na aplicação das fórmulas de...”; “na recuperação,

em vez de tirar dúvidas ela fazia provas ainda mais difíceis”; “O modo que os professores explicavam eu não conseguia entender. As aulas eram muito chatas, não estimulavam a gente a estudar.”

Por outro lado, encontram-se em alguns depoimentos, manifestações que demonstram a culpabilização individual, próprias do oprimido que, como diz Paulo Freire (1974), hospedam o opressor, assimilam em seus modos de conceber a vida, as determinações do indivíduo liberal-burguês, do sujeito que, se fracassou é porque não estava suficientemente conscientizado e porque lhe faltou capacidade, força individual e outras qualidades morais, ou seja, a normatização da Modernidade capitalista hospeda-se no interior dos sujeitos e convive com o desejo de emancipação.

A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar libertação, na luta por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estivera e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE; 1974: 33)

Tendo como objetivo constatar algumas afirmações de alunos sobre a forma de transmitir e avaliar conteúdos, tornou-se necessário recorrer à análise documental e foi possível encontrar, nas provas aplicadas para a avaliação, a evidência sobre o tipo de ensino baseado na transmissão de conteúdos teóricos, na base da memorização, desvinculado da prática, das situações de vida, monótonos, desinteressantes, em que se percebe que o aluno deveria demonstrar em tais provas escritas a assimilação de conhecimentos “universais produzidos pela humanidade”, inquestionáveis em relação a

serem desejáveis e necessários para cada contexto. Trata-se de avaliações com questões de fundo objetivista, deterministas em relação às alternativas de resposta (do tipo certo ou errado). Foram escolhidos, para exemplificar, os tipos de questões mais recorrentes durante o ano de 2004:

“Indique a alternativa correta”; “Classifique os pronomes destacados”; “Escolha a melhor pergunta para a seguinte resposta”; “Assinale a opção em que a indicação entre parênteses não completa corretamente a lacuna da frase”; “Usando a notação de conjuntos, escreva os intervalos: a) $[5, + 0) = e b)] -8, 2 [=$ ”; “A anomalia é causada por um gene dominante ou recessivo?”; “Resolva as equações exponenciais”; “Trace o gráfico da função $f(x) = 2$ ”; “Complete: Segundo o nível tecnológico somos considerados.....” ou “As empresas que mais exportaram em 2000 foram”; “Dada a seguinte equação, responda: elemento que se oxida....., elemento que perde elétron....., número de elétrons perdidos...” (Arquivo do setor pedagógico, questões que fizeram parte de provas referentes ao terceiro trimestre de 2004).

Evidentemente que esse tipo de avaliação é coerente com o modo de ensino desenvolvido. Os professores verificam se os alunos sabem reproduzir o que foi ensinado, se as explicações dadas como as efetivamente corretas, as únicas aceitáveis, foram entendidas e assimiladas. Então, por que tantos alunos não conseguem demonstrar que “assimilaram”? Por que é tão grande o “fracasso” escolar?

Parece que, sem dúvida, a relação ensinar-aprender está deteriorada. Há uma recusa a aprender e há, inclusive, recusa em ensinar. Os alunos manifestam de forma mais evidente esse rechaço, os professores menos. A recusa é latente, pulsante, não explícita, talvez, mas presente. O aluno foge desse aprender e o professor manifesta seu mal-estar através de laudos, licenças, dispensando os alunos antes da aula encerrar ou desistindo de resolver os conflitos. Há uma fuga desse ensinar.

Professores e alunos parecem infelizes: fracasso e evasão, autodesvalorização, impotência, e baixa auto-estima. Chocam-se paradigmas: ensinar ou construir conhecimentos? Conteúdos ou habilidades e competências? Conteúdos fins ou

conteúdos meios? Respostas determinadas ou diversidade de alternativas? Professor explicador ou estimulador? Consciência ou desejo e emoção?

Levando em conta que a educação se afirmou nas sociedades ocidentais (incluindo a nossa), a partir de concepções advindas das idéias da Modernidade, em que os ideais burgueses de um contínuo e linear progresso material e espiritual viriam do esforço individual e baseado na afirmação da ciência “objetiva”, racional, de base acadêmica, lógica e homogênea para todos, as aprendizagens estariam na dependência, única e exclusiva, da boa vontade e esforço individual dos indivíduos, de seu bom senso, de sua vocação e inteligência, enfim, de sua vontade e capacidades individuais, libertando-se da ignorância (entendida como aquela que não se enquadrava nos pressupostos racionais, tecnicistas e modernos). De acordo com essa lógica o objetivo do ensino seria oferecer aos alunos, de forma sistematizada, o saber acumulado pela humanidade.

Esses pressupostos requerem a transmissão desses conhecimentos e, para isso, atribui-se ao mestre explicador a função central no processo de ensino, cabendo aos alunos assimilar os conhecimentos por ele sistematizados e transmitidos, e, para demonstrar que estes estudantes evoluíram nesses imprescindíveis conteúdos, eles devem ser testados através de provas em que possam demonstrar um nível mínimo de assimilação.

Apesar das diversas tentativas de transformações na educação, que vai desde o behaviorismo, o escolanovismo, o construtivismo, etc., a escola continua, predominantemente, atuando em base aos paradigmas da Modernidade.

Com o advento das conquistas tecnológicas e comunicacionais e graças ao surgimento de novas áreas de conhecimento, na comunicação, na psicologia, nas ciências cognitivas, na reubiologia, inteligência artificial, nas capacidades das pessoas estarem cada vez mais conectadas, estabelecendo relações com novas situações significativas e repletas de novas subjetividades, a educação requer mais contato com as artes, com os desejos, com os afetos, com o lúdico, etc.

Todavia, ao mesmo tempo em que se ampliam os ambientes de efervescência produtiva e de possibilidades vislumbradas e desejadas, as escolas insistem em manter a pedagogia tradicional (capitalista), que centra suas atividades num ensino depositário de

conteúdos, a partir dos discursos do professor, e numa estrutura burocrática, rígida, hierárquica e autoritária.

Quanto às tecnologias, muitas entraram na escola, mas tiveram a função de animar um pouco mais a mesma lógica, sem questionar os problemas básicos de paradigmas tradicionais. Dessa forma, o uso, por exemplo, de vídeos, tem servido para substituir professores em suas ausências ou como atividade complementar, como fator de animação, sem superar o caráter de transmissão de conhecimentos, necessários à assimilação de forma passiva, mantendo o condutivismo sobre as inteligências “subalternas” dos alunos. As novas tecnologias, os novos discursos, a proliferação de cursos de especialização e o crescimento de acesso à comunicação em rede parecem não estar, ainda, sendo utilizadas para que professores e alunos, cooperadamente, possam descobrir e produzir informações, criar novos conhecimentos, integrando-os às suas subjetividades, desejos e necessidades. A capacidade comunicacional, de crescente interatividade, de caráter coletivo permitiriam à educação abrir-se para a pluralidade, heterogeneidade, alteridade, para sujeitos de desejos, produzindo ambientes escolares menos rígidos, menos disciplinadores, mais inventivos, mais confiantes nas capacidades intelectuais das inteligências individuais, coletivas, enfim, emancipatórias.

Consoante com essa visão, o papel do professor não seria mesmo o de transmitir, de comandar, de submeter. Ele seria, sim, o organizador, dinamizador da auto-aprendizagem contínua dos sujeitos. O lugar do instrutor, transmissor, seria substituído pelo de comunicador, aquele que entende de ser humano e não de informações especializadas. Dessa forma, as relações não seriam mais verticais, mas circulares, nutridas pelo respeito, pela igualdade, pela reciprocidade, pertencentes a um ambiente em que o processo de individuação propicia o desenvolvimento das singularidades, em que as diferenças possam mostrar-se e potencializar-se nas suas respectivas possibilidades de criação e de humanização.

Lançando um olhar sobre a base teórica desta pesquisa, parece pertinente avaliar que nas manifestações, já mencionadas, de desinteresse, de indiferença, de revolta, de fuga dos lugares indesejáveis, percebe-se o “grito” que, de acordo com Holloway (2002) revela a tensão entre o que somos, o que desejamos, o que buscamos, o que deveríamos ser e o que nos é oferecido. O grito é a manifestação da incerteza, da desesperança, do

vazio, da indignação. É expressão da rebelião que se faz presente na multidão e também na escola, visto que um dos aspectos da multidão é o Intelecto Geral, o saber comum que rejeita a hierarquia, a fragmentação do conhecimento, o poder-sobre das instituições, a cada dia mais intoleráveis pelos sujeitos.

O grito e o êxodo (fuga) são as formas de luta das multidões para libertar o fazer da alienação, para libertar a subjetividade da racionalidade, da padronização, da domesticação, da idéia de sujeito objetivado que está presente sempre como observador, que estuda sobre “como são as coisas”. Esse sujeito passivo estuda as definições, as coisas delimitadas cujas relações são fixas, estáticas e que excluem as pessoas como sujeitos ativos.

As definições negam nossa subjetividade. Na pedagogia capitalista, os estudos são fragmentados em disciplinas, subdisciplinas, ensinados na forma de transmissão de uma inteligência considerada superior para outras inferiores, reforçando as fraturas do conhecer e do fazer, a hierarquia, a submissão das inteligências que separa o fazedor do feito. O feito objetivado ganha vida própria, transforma-se em mercadoria. O fazedor desaparece. Na educação, o processo se repete e também nela temos os fetiches: do vestibular, dos conhecimentos objetivos, científicos, universais, neutros. Conhecimentos que também são hierarquizados por ordem de importância, separados da vida, dos desejos, das necessidades e do corpo, alheios às culturas impregnadas na realidade escolar e não escolar, socialmente postas.

Os problemas e dificuldades manifestadas por alunos e professores revelam crises semelhantes dos sujeitos. Revelam a consciência, às vezes até intuitiva, da realidade de desemprego, das mudanças na forma de produzir, de trabalhar e da inadequação da escola para essas mudanças. As reações, que Holloway (2002) chama de “gritos”, estão em toda a parte, são “lugares comuns” como “recursos compartilhados ao qual recorrem os muitos em qualquer situação”.

Ser estrangeiro, isto é, não se sentir em sua própria casa, é hoje condição comum de muitos, condição incontornável e compartilhada. (...)O compartilhar as atitudes lingüísticas é o elemento constitutivo do processo de trabalho pós-fordista. (...)Esse compartilhar preliminar,

por um lado, caracteriza aos “muitos” enquanto “muitos”
(VIRNO; 2003:17)

Nossos alunos compartilham a percepção de que não basta estudar para as portas abrirem-se a um futuro cheio de possibilidades e realizações para todos, pois essa realidade se põe como uma contradição social. Desejam viver e realizar fazeres significativos momento a momento e não apenas como promessa de um futuro incerto.

8.3. As concepções de trabalho e da pedagogia capitalista, evidenciadas nas ações da escola, e sua relação com as crises identificadas

Logo que obtive a concordância da direção da escola e dos colegas, para a realização da pesquisa de mestrado na escola, em março de 2003, em conversa com a coordenação pedagógica da escola e analisando a sistematização de um questionário que a direção havia realizado no final de 2002, com os professores da escola, surgiram três manifestações que foram recorrentes.

A primeira era de que a escola tinha que preparar os alunos para os vestibulares e para o PEIES porque os estudantes não tinham outra opção de escolha uma vez que havia só essa escola de ensino médio em Restinga Seca e, portanto, ela deveria dar conta prioritariamente dessa tarefa, e também porque tal papel era exigência dos alunos e pais. Cabe salientar que não havia nenhuma pesquisa entre os alunos a respeito desse assunto.

A segunda manifestação era de que os professores precisavam conhecer melhor o que determinava a legislação sobre o caráter e a identidade do que deveria ser o ensino médio e solicitavam que isso fosse tema de estudos.

A terceira era de que a escola não poderia omitir-se de preparar também para o trabalho porque isso igualmente era demandado pelos alunos, era uma necessidade e não havia outras alternativas de formação para o trabalho (profissionalização) no município.

Em relação a essas três manifestações, por falta de maior clareza sobre o que fazer com o ensino médio e de alternativas (conforme manifestação da equipe diretiva da escola), a direção e coordenação pedagógica, junto com os professores, passaram a assumir o Currículo Básico do PEIES, que além da listagem de conteúdos, fornece inclusive, materiais didáticos para a escola e costuma apresentar outras atividades para engajar a instituição, tais como os jogos inter-PEIES.

Atenta a essas demandas, a equipe diretiva da escola incluiu no planejamento de estudos um curso de formação para o quadro de professores, em 2003, e nele a temática dos “fins e objetivos do ensino médio e da preparação para o trabalho.” Quanto à isso, as manifestações que ocorreram durante o curso, do qual participei em todas as etapas, eram de que a escola não poderia realizar esta preparação por falta de equipamentos e de pessoal especializado, mas que deveria desenvolver habilidades e competências, capazes de garantir os princípios educativos para o exercício do trabalho, mencionados genericamente na legislação nacional e continuar com o Programa do PEIES.

Essas discussões não aparecem explicitadas no PPP, mas foram implementadas na escola. Obviamente que a opção pelos vestibulares e a manifestada dificuldade de preparar para o trabalho poderiam ser pensadas enquanto expressões de uma determinada visão de trabalho futuro: o “preparar para” alguma coisa, o treinamento para os vestibulares a fim de disputar vagas em cursos que fazem formação em vista de profissões tradicionais, vislumbrando uma futura ocupação remunerada (trabalho) naquela profissão. Essa perspectiva de promessa de garantia de futuro já teve credibilidade e funcionava em épocas de auge da sociedade salarial, do modelo fabril, em que se podia vislumbrar os locais de trabalho e o tipo de trabalho, vinculados ao Mercado convencional e tradicional. Uma visão que despotencializa o presente: o processo de singularização e de auto-valorização e de fazeres imediatamente significativos, de um outro tipo de fazer: cognitivo, imaterial e informacional.

Frente a essas constatações, era necessário, de alguma forma, investigar junto aos alunos suas expectativas e percepções a respeito do que deveria ser prioritário na escola, a partir do que havia sido formulado pelos professores: finalidades do ensino médio e habilidades e competências a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a direção e setor pedagógico entenderam que era bom consultar os alunos com vistas a

modificações curriculares na escola. Sugeriram também consultar os alunos concluintes das terceiras séries.

Assim foi feito e os questionários foram aplicados no início de março de 2004 pelos professores, desde as primeiras aulas de cada turma, sendo que todo o material foi garantido pela direção da escola. A sistematização dos resultados foi feita pela equipe da coordenação pedagógica. Foram sistematizados 581 questionários aplicados aos alunos das três séries. As questões formuladas foram as seguintes:

1. *Numere, na ordem de 1 a 4, de acordo com o que consideras mais importante, os objetivos do Ensino Médio devem ser:*
 - A- *Preparar para a vida: aprender a conviver melhor, a trabalhar em grupo, a desenvolver a afetividade, a se comunicar e entender o funcionamento do mundo atual;*
 - B- *Preparar para o trabalho;*
 - C- *Preparar para o vestibular;*
 - D- *Preparar capacidades humanas e técnico-científicas que sejam bases para continuar estudando ou trabalhando nas diferentes opções que poderão surgir após ou durante o ensino médio.*

A análise das respostas revelou que 55% dos alunos que responderam, consideraram que o principal objetivo ou primeira prioridade para o ensino médio deveria ser preparar para a vida: aprender a conviver melhor, a trabalhar em grupo, a desenvolver a afetividade, a se comunicar e entender o funcionamento do mundo atual.

A opção “D”, preparar capacidades humanas e técnico-científicas que sejam base para continuar estudando ou trabalhando, nas diferentes opções que poderão surgir após ou durante o ensino médio, foi escolhida como prioridade por 23% dos respondentes. A preparação para o vestibular foi a escolha de 95 alunos, ou seja, de 16% dos respondentes.

A segunda questão colocada para os alunos:

2- Pela ordem de tuas necessidades ou prioridades, assinale, numerando de 1 a 4, as áreas do conhecimento que consideras mais fundamentais:

A- Linguagem, comunicação e expressão (escrita, falada, virtual, corporal), artes e similares;

B- Matemática, física e similares;

C- Ciências sócio-históricas, filosóficas e psicológicas;

D- Química, ciências biológicas e similares.

O resultado da sistematização dessas questões revelaram a opção prioritária dos alunos pela alternativa A. Linguagens e comunicação teve 65% da preferência enquanto que, dos respondentes, 21 % optou pela prioridade B: matemática, física e similares.

A questão 03 foi a seguinte:

3- Pela ordem de tuas necessidades ou prioridades, assinale, numerando de 1 a 4, as habilidades e competências que consideras mais fundamentais:

A- Capacidades lingüísticas e comunicativas: falar bem, escrever bem, interpretar, usar comunicação virtual, expressão corporal, ter cultura geral de arte, e conhecimentos básicos de línguas estrangeira, ser dinâmico, ter autonomia e ética.

B- Ter bom relacionamento, saber trabalhar em grupo, ser criativo, ser afetivo, ter coragem e iniciativa para resolver problemas, estar aberto a observar e aprender, saber buscar as informações.

C- Ter um bom currículo, cursos em diversas áreas, boas notas, conhecimento técnico, boa memória e raciocínio lógico, saber esconder sentimentos e emoções.

D- Ser disciplinado, obediente, saber usar bem as modernas tecnologias, ser um bom cumpridor de ordens superiores. Ser compenetrado no seu trabalho individual. Entender bem daquilo que lhe cabe fazer e não dar opinião sobre outros setores da organização.

As respostas dos alunos revelaram coerência com a questão 1, ao escolherem como prioridades as alternativas “A” e “B”, em igualdade de importância, com apenas um aluno a mais para a prioridade “A” (capacidades lingüísticas e comunicativas). Quanto às alternativas “C” (ter um bom currículo...) e “D” (ser disciplinado...), os percentuais foram de 13% e 10% respectivamente.

A última questão perguntava aos alunos, de forma genérica, se eles pretendiam fazer vestibular e se já haviam escolhido o curso. A resposta foi também genérica e 65% disseram que pretendiam prestar vestibular, mas nas explicações havia variações sobre quando e em que circunstâncias. Alguns responderam, por exemplo, que irão prestar vestibular após estarem trabalhando e poder custear um cursinho, ou após transferir moradia para uma cidade em que houvesse universidade pública. No entanto, dos que disseram que sim, 60% ainda não haviam decidido para qual curso fariam vestibular.

A partir dessas informações, algumas reflexões podem ser feitas: a grande maioria dos alunos sabe ou intui a importância das capacidades comunicacionais e informacionais, pois nas questões apresentadas, de formas diferenciadas, as respostas foram coerentes e majoritárias nessa perspectiva. Outra questão que surpreendeu os professores foi exatamente a não opção majoritária pelo vestibular como prioridade imediata em suas vidas. Ele é um projeto de vida, mas não um objetivo imediato. O que parece é que os alunos desejam se potencializar para a vida (talvez intuindo que as demandas sobre o trabalhador são outras) e depois, quando tiverem vontade ou necessidade de se submeter ao treinamento adequado e tiverem condições de acesso à universidade, pretendem enfrentar os vestibulares.

Em decorrência desses resultados, equipe diretiva e professores, resolveram estudar as habilidades e competências a partir dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais - MEC: 2002) e de outros textos (principalmente de autoria de Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto) bem como debates, trocas de experiências e seminários sobre capacitação humana (enquanto desenvolvimento das potências humanas), desobrigando as disciplinas de adotar o Currículo Básico do PEIES, cujos conteúdos poderiam ser utilizados como sugestão e não como obrigação, com o propósito de alterar a ênfase conteudista, utilizando-os somente enquanto meios de desenvolver

competências básicas. Estudamos, debatemos e a partir daí, cada disciplina elaborou seus planos de estudos.

Nas análises desses planos, verifica-se que pouca coisa foi alterada em relação aos planos dos anos anteriores, e nas análises das avaliações (provas escritas aplicadas pelas diferentes disciplinas), realizadas em 2004, notou-se que as vontades e prioridades manifestadas pelos alunos nos questionários aplicados (notadamente sobre as áreas do conhecimento e habilidades e competências) não foram levadas em conta. É possível afirmar que, com exceção da experiência da Expoérico, que será exposta no ponto seguinte da pesquisa, a escola continuou a adotar um programa voltado aos vestibulares, sem nenhuma preocupação em potencializar os alunos para atividades referentes a fazeres fora da escola (trabalho), mantendo o academicismo teórico, desvinculado da vida e transmitido pela exposição e informação do professor.

Sobre a aplicação dos questionários para 87 alunos que concluíram as terceiras séries em 2003, as questões pretenderam verificar o que os alunos concluintes da escolarização básica, consideravam significativo para suas vidas, incluindo as aprendizagens relativas ao mundo do trabalho. Cabe ressaltar que o resultado identifica aspectos muito semelhantes àqueles verificados em outros instrumentos de pesquisa e que vão aparecer no trabalho da II Expoérico: crise em relação à forma de ensino tradicional, centrada no paradigma do ensino transmitido pelo mestre, e desejo de autonomia para construir os próprios conhecimentos.

A primeira indagação do questionário aplicado em outubro de 2003, perguntava: *“Dos conteúdos e atividades desenvolvidos na escola nos três anos de ensino médio, poderias citar aqueles que mais te marcaram e que vão te ajudar na vida, em relação ao trabalho?”*. Considerando a frequência das respostas e a ênfase nas justificativas, constatou-se que, em primeiro lugar, aparece a experiência da 1ª Expoérico porque, entre diversos fatores, os alunos aprenderam a expor, dinamizar, comunicar, administrar e trabalhar em grupo. Os estudantes também destacaram como importante os bons relacionamentos e as amizades que fizeram, os debates sobre temas da vida, tais como trabalho, emprego, drogas, sexualidade e violência. Quanto às disciplinas que consideraram significativas, eles escolheram português, matemática, física, química e psicologia, justificando que as disciplinas contribuíram para saber falar melhor,

melhorar a capacidade de expressão, de raciocínio, de compreensão dos fenômenos da vida, de se comunicar e de conhecer-se. Sobre as respostas, transcrevo algumas frases, da forma em que foram escritas, para que se possa inferir algumas análises posteriores:

“A Expoérico vai ajudar a comunicação com outras pessoas” (Raquel)⁶⁴; “Entre os conteúdos e atividades, devo destacar as atividades de integração entre as turmas, onde há interação entre as mesmas, o que nos faz ter, ou melhor, nos faz criar laços afetivos e relações de companheirismo, além dos conteúdos que nos faz pensar” (Dievan); “Matemática, português e química, porque fazem parte do nosso dia-a-dia e são importantes quando fazemos algum concurso” (Julio C); “Atividades nas aulas de psicologia onde tinha que falar e me apresentar para a turma, pois a partir desta aula consegui ser menos tímido na presença de várias pessoas, pois isto está ajudando muito no meu trabalho e na minha vida” (Marli); “Em relação ao trabalho, é independente do que aprendo na sala de aula, mas tudo que se consegue aprender, se tira algum proveito. Saber matemática é o que mais se ocupa no dia-adia, assim como português. Os demais não passa de algum conhecimento” (Janete); “Uma das atividades que me chamou a atenção foi a Expoérico, pois ajudou-nos a saber negociar, vender, expor idéias, dinamizar, fazer propaganda, administrar, fazer marketing, contabilizar e trabalhar em grupo. Por fim organizamos um mundinho de negócios próprios (Micro empresa)” (Julio); “Os trabalhos em grupo, para aprendermos a trabalhar uns com os outros” (Leandro); “Uma das atividades que marcou foi a Expoérico, as outras foram as oficinas de teatro, canto, dança. Marcaram-me porque nas matérias citadas, os professores, de um jeito ou de outro, nos incentivaram, nos alegraram, nos entristeceram e estes momentos ficam nitidamente gravados em nossa mente” (Jeferson); “Dentre todas as atividades, acho que as que mais marcam os alunos é aquelas que existe uma participação em geral, ou seja, professores, alunos e direção. Um exemplo que ocorreu em nossa escola é a Expoérico, que foi um trabalho que envolveu a todos, e fez desenvolver em nós a capacidade de trabalhar em grupo, a praticar o diálogo e principalmente, nos ensinou a aprender de

⁶⁴ Os nomes que aparecem nos relatos, são nomes fictícios, preservando os nomes verdadeiros dos alunos.

maneira descontraída” (Sandra); “A Expoérico foi a melhor atividade, mas em relação ao trabalho não me ajudou em nada” (Karine); “O que vai me marcar foram as amizades que fiz” (Marcos); “A Expoérico foi muito interessante, pois os alunos se empenharam e apresentaram trabalhos, ensinando outros, além disso nos comunicamos com as pessoas” (Juliana); “O que mais me marcou na vida de estudante foi a Expoérico, pois aprendi muitas coisas. O festival de intérpretes da canção foi um excelente trabalho organizado pelo Grêmio de alunos e pelos demais alunos e professores da escola, e as boates, ótimas, sem exceção” (Elizandra); “As atividades e conteúdos foram as apresentações dos trabalhos orais para os colegas, os trabalhos em grupo, a Expoérico, que incluía todas as matérias e os JERGS.” (Marcia); “A parte de apresentação de trabalhos em várias disciplinas, isso ajuda a praticar mais o ato de falar em público e também nos ajuda aperfeiçoar a leitura” (Cleonice).

Outra questão respondida foi: *tens idéia das mudanças na forma de trabalhar, na atualidade?* Do total dos que responderam essa questão, 46% disseram que não têm idéia e 52% disseram que sim e mencionaram fatores tais como: ser multifuncional, ter astúcia e ousadia, saber usar equipamentos modernos, necessidade de atualização permanente, mudanças nas relações com os patrões, decisões grupais, conhecimentos virtuais e tecnológicos, informatização, criatividade, saber trabalhar em grupo e ter bom relacionamento. Algumas falas evidenciam essas idéias:

“Hoje em dia, com a concorrência que está, a pessoa tem que estar sempre na atualidade, sempre querendo melhorar, fazendo cursos, procurando cada vez mais se aprimorar, buscar conhecimentos” (Simone); “Hoje em dia a mão-de-obra já é mais tecnológica, com máquinas” (Mateus); “Não, mas acho que o trabalhador tem que ser competente e ágil, não pode dormir no ponto” (Graziela); “Assim, hoje em dia nas grandes empresas não existem mais patrões. O que existe é a união entre empregados e firma onde todos participam e têm opiniões próprias, tomam decisões em conjunto. E pessoas com nível de

conhecimentos virtual e tecnológico” (Lizandro); “Sim, pois hoje uma pessoa tem que ser multifuncional e não saber fazer uma função só” (Marli); “Não, justamente por um mau direcionamento do ensino” (André); “O mercado de trabalho está sempre mudando, sempre tentando qualificar melhor os profissionais, temos que estar sempre atualizados e dispostos a aprender coisas novas” (Juliana); “Algumas como a exigência de trabalho em grupo, criatividade, dinamismo, disponibilidade” (Julio); “Hoje o modo de trabalhar mudou bastante, pois antigamente era quase que só trabalhos envolvendo força física ou com o corpo, sem o auxílio do pensamento. Hoje, envolve mais a parte racional do que o corpo propriamente dito.” (Sabrina); “Agora a tecnologia está tomando os empregos” (Marcos); “Os empregos estão desaparecendo, a gente tem que se virar por conta, ser criativo, inventar mesmo!” (Mateus); “Com certeza, um profissional hoje em dia deve estar mais preparado do que no passado, pois as formas de empregos estão mais mecanizadas, informatizadas” (Patrich).

A questão número 3, perguntava: *que qualidades precisa ter um trabalhador, hoje?*

As respostas foram diversificadas e versaram, no geral, sobre qualidades humanas (éticas e morais) ou sobre habilidades e competências, apesar de terem sido mencionados também alguns aspectos relativos à qualificação profissional mais sistemática, tal como a informática. As respostas transcritas são elucidativas:

“Persistência, principalmente força de vontade e qualidade” (Dievan); “Primeiramente gostar do que vai realizar, ter curso de especialização, estar sempre buscando novas maneiras de melhorar seu trabalho e responsabilidade em tudo o que faz” (Vanessa); “Ser criativo e comunicativo e saber se relacionar, principalmente com seus colegas de trabalho, saber trabalhar em equipe. Este já é um grande passo para ingressar no mercado de trabalho” (Lizandro); “Não só ter o diploma, mas ter astúcia e ousadia para enfrentar o mundo de hoje” (Patrich); “Ter conhecimento de computador, ser honesto e ter vontade” (Janete); “Disposição de ser polivalente, gostar do que está fazendo, estar atualizado” (Marcos); “Força de vontade,

conhecer plenamente o que faz e o que você está vendendo. Aperfeiçoar-se sempre. Competência e honestidade” (Janete); “Muita dinâmica, um bom senso crítico e um alto nível de relacionamento com as outras pessoas” (Julio); “Muito caráter e honestidade” (Fabrício); “Estar bem informado, ser comunicativo, se especializar em várias áreas” (Simone); “Um trabalhador deve ter um conhecimento amplo de vários aspectos e não se deter somente naquilo que estudou”(Darlan); “Estar atualizado, aberto a mudanças de opiniões. Precisa ter uma visão holística do mundo e estar atualizado sobre tudo o que está acontecendo no mundo” (Patrich).

Finalmente, a última questão perguntou: *entendes trabalho como sinônimo de profissão?* Nesta questão, o número dos que responderam “sim” foi equivalente aos que responderam “não”. Foram comuns as respostas semelhantes às transcritas abaixo:

“Sim, o trabalho é a atividade prática da profissão” (Marcos); “Não, pois trabalho para mim é algo que as pessoas fazem para manter seu sustento não sendo determinado que tipo de atividade e profissão é uma determinada área que tu estuda e se especializa” (Juliana); “Não, pois eu vejo o trabalho como uma coisa que temos que fazer para nos sustentar e profissão é a coisa que escolhemos e fazemos porque gostamos” (Patrich); “Trabalho é uma necessidade, todos precisamos. Profissão é, além de trabalho, como um objetivo que pode escolher no qual mais a gente se encaixa” (Vanessa); “Não, trabalho é tudo que se faz no dia-a-dia, enquanto profissão é o que se faz como forma até mesmo de ganhar o pão de cada dia” (Julio); “Não, pois trabalho vem do verbo fazer, agir e não escolher, por isso profissão para mim é escolher o que quero fazer para me satisfazer profissionalmente” (Juliana); “O trabalho é o nosso meio de sobrevivência, precisamos dele para sobreviver” (Marcos); “Trabalho é uma forma de ganhar dinheiro e profissão é aquilo que temos dom para ser e fazer. Associar esses dois pontos, nos ajudar nessa associação, seria função da escola, mas isso não acontece” (Karina); “Não, pois trabalho é aquilo que você exercita por necessidade; o trabalho você pode gostar ou não, já a profissão é aquilo que você gosta, que você só faz se gostar” (Mariele); “ Sim porque através do meu próprio trabalho eu estarei exercendo uma profissão,

através do meu esforço, eu terei a minha profissão” (Daiani); “Sim porque dentro do trabalho está a profissão” (Karine).

A partir dos conteúdos dessas falas podem ser observados alguns aspectos que foram recorrentes nas diversas questões formuladas. Destaca-se que os alunos demonstraram reconhecer a importância das linguagens e das capacidades comunicacionais, como fundamentais para o trabalho no mundo contemporâneo.

Eles ressaltaram como significativas as atividades que emancipam o aluno, valorizando suas capacidades de exercitar a própria inteligência, e que fogem da pedagogia explicadora e transmissora. A primeira Expoérico foi o destaque maior, como exemplo de atividade que desenvolveu a autonomia criativa e emancipadora dos alunos e que contribuiu para a formação para o trabalho.

Também foram consideradas importantes as relações afetivas, grupais, relacionais, bem como as atividades que desenvolvem habilidades e competências. Com frequência destacaram vivências, valores, sem maiores referências – senão raramente – a aspectos técnico-profissionalizantes.

Por outro lado, não dá para ignorar que alguns alunos (em menor número) demonstraram a aceitação do paradigma conteudista na escola, bem como a identificação de demandas em relação aos aspectos competitivos de busca de trabalho e renda: vestibular e concursos. Analisando as respostas dos alunos, parece pertinente afirmar que a idéia de trabalho, para eles, está ligada à obrigação, sobrevivência – com uma certa dose de fardo – enquanto que a profissão é relacionada por eles à idéia de “fazer-humano”: vocação, realização e até prazer.

Por fim, após pesquisar entre os alunos, utilizando dois instrumentos de coleta de dados, quali-quantitativos, fez-se necessário buscar informações, entre os professores, relativas aos mesmos aspectos investigados entre os alunos. Nesse sentido foi elaborado um questionário, semelhante ao aplicado entre os alunos, para seis professores. Apenas dois devolveram. Diante desse fato, foi necessário encontrar outras formas de obter informações e isso não foi difícil uma vez que a direção da escola, em janeiro de 2004, com a concordância dos educadores, aplicou um questionário a 32 professores, com o objetivo de sondar opiniões a fim de organizar o planejamento de

atividades para sua gestão. A sistematização dos resultados e as folhas com as perguntas e respostas originais foram disponibilizadas pela escola para a pesquisa.

Algumas questões servem perfeitamente para obter as informações desejadas. Transcrevo esses conteúdos a seguir:

Pergunta 3: Considerando os objetivos do ensino médio na LDB e no regimento da escola, cite as atividades curriculares, desenvolvidas na escola em 2003, que consideraste relevantes para a concretização dos mencionados objetivos.

Nessa questão foram lembradas, com maior frequência:

- Atividades lúdicas e culturais: teatro, dança, música, semana farroupilha e jogos;
- Atividades celebrativas: celebrações religiosas, semana da criança, semana da pátria;
- Atividades formativas: curso de formação de professores, palestra sobre a violência;
- Projetos desenvolvidos na escola: de química, de teatro, dança e música.

Observação: ninguém mencionou qualquer coisa em relação às aulas convencionais que ocupam a maior parte do calendário letivo.

Pergunta 6- Que capacidades e competências são imprescindíveis para que um aluno conclua o ensino médio e saia com melhor potencial para a vida?

Nessa questão, 90% dos que responderam mencionaram capacidades humanas: criatividade, liderança, comunicação, interesse e cooperação. Este dado revela que há coincidência entre o que os alunos consideraram importante e o que os professores destacaram como imprescindível. Apenas 9% optaram por aspectos estritamente cognitivos (raciocínio lógico) e 3% mencionaram a preparação para o trabalho, sem sugerir como fazê-la.

Já a pergunta 7, solicitava sugestões para reduzir o número de evadidos e reprovados. Nesse sentido, 39% diagnosticaram que o problema está nos alunos, por alguma razão (desinteresse, falta de incentivo da família, entre outras), mas 56%, de alguma forma, atribuíram os problemas à estrutura da escola e sugeriram mudar a

avaliação, implantar a progressão parcial, mudar métodos, dar aulas de reforço ou melhorar as aulas.

Pergunta 16: que tipo de atividades extraclasse você gostaria que se realizasse na escola para auxiliar no seu trabalho e na aprendizagem dos alunos?

Nesta questão, as respostas que apareceram se referem a ações que, constata-se, poderiam fazer parte das atividades de classe. Foram mencionadas: atividades de laboratório, leituras, produção de textos, trabalhos em grupos, seminários, atividades participativas e algumas que efetivamente parecem ser extraclasse: projetos de dança, música, teatro, línguas, oficinas, jogos que envolvem conteúdos, feira de ciências, palestras, exposição de trabalho, espaço permanente de exposição, pesquisa de interesse na comunidade e, de forma recorrente, a realização da 2ª Expoérico.

Da leitura e sistematização de todas as questões, foi possível concluir outras questões relevantes para a maioria dos professores da escola:

- A escola deve realizar formação em serviço;
- A escola deve ter um calendário de formação e este deve tratar de temas como: a formação para o trabalho, a preparação para o vestibular (como compatibilizar com a preparação para o trabalho), como compreender o mundo dos jovens, a interdisciplinaridade, a progressão parcial, o planejamento participativo;
- Implementar projetos: de leitura, redação, pedagogia de projetos, projeto de teatro, dança e música;
- Participar dos jogos estudantis na região e no Estado;
- Incluir no calendário letivo a realização da II Expoérico.

O que chama atenção é que também entre os professores, as aulas expositivas não são defendidas e há um desejo de mudanças. No entanto, ao verificar os planos de estudos, as avaliações realizadas e compará-los com as falas de professores e alunos, verifica-se que na concretização do ano letivo, foram repetidos os velhos processos na forma de ensinar, de transmitir, na forma de organizar a estrutura e as normas, e repetidos os velhos problemas: evasão, conflito, crise. O novo, pela segunda vez, foi a realização da Expoérico, em sua 2ª edição.

8.4. Relato e análise das ações pedagógicas realizadas durante a II Expoérico

Tendo em vista as manifestações de crise do modelo de escola atual e frente aos significativos depoimentos de alunos e professores a respeito da realização da I Expoérico, como atividade que proporcionou aprendizagens significativas para desenvolver potenciais para a vida de forma agradável e criativa, a realização da 2º edição do evento tornou-se quase uma exigência e fez parte de um conjunto de ações da escola, no sentido de ir construindo fazeres que pudessem contribuir com o processo de transformação da escola, bem como de humanização e emancipação dos sujeitos.

No entanto, a II Expoérico faria parte de um novo contexto, pois, para 2004, um conjunto de propostas foram aprovadas nas reuniões de planejamento, entre elas, o estudo e formação em serviço, discussão e aprovação (ou não) da implantação da Progressão Parcial visando não reprovar alunos que não foram aprovados em menos de duas disciplinas, a realização de um curso de formação com todos os professores, na própria escola, seções de estudo em serviço, a cada 15 dias, estudo dos PCNs e outros documentos e textos que serviriam como subsídios para promover alterações nos Planos de Estudos a fim de tentar superar a forma conteudista do currículo da escola.

Além de todo esse conjunto de procedimentos, foi decidido também implementar um processo de maior diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo mais plenárias com pais e alunos e mudanças nos conselhos de classe, transformando-os em conselhos com toda a turma de alunos e todos os professores.

Desde a primeira reunião com professores, foi combinado que cada um(a), individualmente ou em pequenos grupos, já poderia ir pensando e organizando atividades em vista da II Expoérico, que seria realizada no último trimestre do ano letivo, para expor e apresentá-las em outubro de 2004, não como experiência, mas como fazeres que efetivamente produzissem conhecimentos e desenvolvessem potenciais humanos em todos os sujeitos da comunidade escolar.

Nesse sentido, desde o mês de março de 2004, em cada reunião, a equipe diretiva levantava o debate com o conjunto dos professores. O assunto foi também discutido, explicado e aprovado em duas assembléias com pais, que incentivaram e manifestaram vontade de participar. Debateu-se os objetivos, o período, a demanda de

trabalho e custos e, após aprovação de todos os segmentos, bem como do Conselho Escolar e diante da disposição do CPM em investir financeiramente no evento, passou-se a tomar iniciativas para concretização dessa atividade.

Na segunda edição, diferentemente da primeira, a Expoérico seria realizada com a participação de todas as turmas de alunos porque traria crescimento para todos. As razões apontadas pelos segmentos da comunidade escolar incluíram aspectos como o relacionamento diferente que se estabelece entre professores e alunos (mais amigo e menos hierárquico), o fato de sair a campo e pesquisar na comunidade, de poder mostrar e valorizar as capacidades e potenciais dos estudantes, dos alunos trabalharem com mais autonomia – com iniciativas próprias –, de serem trabalhos que envolviam várias disciplinas em cada tema e por tratar-se de fazeres práticos e relacionados com a vida real ou temas de interesse dos alunos, além de poder se constituir numa oportunidade de atualização de cada um, na medida em que seria possível a circulação de novas informações e novos conhecimentos.

Conforme registro no Diário de Campo, na reunião do dia 14 de abril de 2004, após terem sido ouvidas todas as manifestações nas diversas instâncias, constatei que foi reafirmado entre os professores da escola que a II Expoérico não seria optativa, nem para os alunos e nem para os professores, pois enquanto atividade curricular, estaria no Calendário como ação de aprendizagem para e com todos e que, inclusive, faria parte da avaliação. Como o sistema regimental baseia-se em notas, a atividade equivaleria a 50% da nota do último trimestre do ano letivo. Todavia, vale esclarecer que a decisão de realizar a II Expoérico teve unanimidade, mas, em relação à nota, não houve consenso e acabou sendo decidida por votação (apenas entre os professores).

Posteriormente, no mês de junho, na reunião do dia 16 (conforme Diário de Campo), os professores escolheram uma equipe para coordenar as atividades da II Expoérico e a estrutura do trabalho foi debatida. A equipe passou em todas as turmas (após os alunos terem sido orientados e informados pelos professores conselheiros de cada turma) para coletar sugestões de temas a serem pesquisados e trabalhados. O mesmo foi feito entre os professores. Os assuntos foram agrupados em torno de eixos temáticos, o que resultou em 26 temas para serem trabalhados. A proposta aprovada foi a de sortear os temas entre as turmas, procurando flexibilizar, negociar e acertar de

forma que as turmas não fossem forçadas a trabalhar com um tema que não desejassem. Houve trocas de temas, mas, no final, cada turma passou a se envolver com assuntos de aceitação da maioria dos alunos.

Na seqüência, ficou decidido que cada turma teria um professor para coordenar o trabalho, do ponto de vista organizativo e não de conteúdo. Caberia aos coordenadores ajudar a planejar os passos do trabalho, constituir equipes entre os alunos, fazer cronograma de aulas entre os colegas das diferentes disciplinas, de forma que não fossem utilizadas sempre as mesmas aulas para os alunos trabalharem os temas. Durante as atividades, o professor que cedia a aula para aquele fim deveria permanecer auxiliando, observando e avaliando, mesmo que não dominasse os conteúdos do assunto.

Quanto aos temas, foram escolhidos os seguintes:

Turmas 101- trânsito; 102- Saúde e beleza; 103- fenômenos da natureza; 104- doenças do século; 105- a vida digitalizada; 106- exploração do corpo; 107- adolescência e sexualidade; 108- plantas medicinais: uma opção terapêutica; 109 e 111- miséria e exclusão social; 110- vícios; 201- crise energética; 202- identidade cultural; 203- tarifas e impostos; 204- escola e mercado de trabalho; 205- jogos olímpicos; 206-207- religiões; 301- biotecnologia; 302- o planeta casa; 303- quem dita a moda?; 304- berço das civilizações; 305- solidão e multidão; Turmas da EJA - cesta básica; Trabalho, emprego e profissões; Turismo. Também foi aberto espaço para os temas livres ou outros trabalhos diversos que foram realizados durante o ano e que poderiam ser expostos e apresentados. (Diário de Campo; 26/08/04)

Na referida reunião de professores, do dia 16 de setembro de 2004, decidiu-se também que haveria uma nota única, pelo processo de trabalho da Expoérico, para cada aluno (em cada turma), e válida para todas as disciplinas. A referida nota seria o resultado de dois conselhos: um conselho de alunos que avaliariam os colegas, e um de professores, que, nominalmente, aluno por aluno, deveriam chegar a um resultado construído coletivamente. Da média aritmética das duas notas, resultaria a nota de cada aluno pela Expoérico, que seria somada às outras avaliações de cada disciplina para

compor a nota do trimestre. Isso faria parte de um processo de exercício e de aprendizado de uma avaliação mais participativa.

É pertinente esclarecer que o trabalho seria composto de três partes fundamentais: o texto teórico (que iria compor o acervo da biblioteca após a realização do evento), construído nos moldes da pesquisa científica (conteúdo, forma, consulta e citações bibliográficas), a apresentação visual do trabalho nas salas e corredores da escola, aberta ao público por dois dias e uma apresentação artístico-cultural na mesma ocasião. A coordenação das apresentações culturais ficou a cargo do Grêmio Estudantil da escola, que também encarregou-se do material de divulgação do evento e da praça de alimentação. Finalmente, as turmas deveriam encerrar o trabalho com um relatório escrito contando a experiência, incluindo os anexos (modelos das entrevistas, fotos e outras atividades documentadas), que deveriam ser entregues em até 15 dias após a realização do evento. A orientação foi de que os trabalhos incluíssem pesquisa de campo, bibliográfica, virtual, interdisciplinar, com muito exercício de expressão oral, escrita e artística.

Assim, após leitura de subsídios sobre a pedagogia de projetos, pesquisa de campo e outros textos, realizadas pelos professores, foram construídos alguns pressupostos teóricos para subsidiar o planejamento das atividades da Expoérico. O objetivo geral estabelecido foi *“desencadear no ambiente escolar experimentos concretos que privilegiem a criatividade, a cooperação, debates e pesquisas, com projetos interdisciplinares, envolvendo alunos, professores e comunidade escolar, no processo de construção e de exposição dos temas e projetos para e com a comunidade em geral.”* (Diário de Campo; 21/07/04)

Além do objetivo geral, outros objetivos mais específicos foram mencionados como importantes, tais como:

Oportunizar um processo autônomo de construção de conhecimentos, atualizar e contextualizar os envolvidos em situações da realidade, envolver a comunidade restingense de forma abrangente, num evento que tivesse visibilidade e que movimentasse o maior número possível de pessoas e entidades, no sentido de contribuir com o processo, desenvolver capacidades de pesquisa, de

comunicação e de expressão (oral, escrita, teatral, musical, etc.), aproximar pessoas, reduzir as hierarquias, reduzir as reprovações, despertar para o gosto de estudar, usar tecnologias (Internet), como recurso para aprendizagem, entre outros tantos que foram listados. (Diário de Campo; 21/07/04)

A partir desses pressupostos, durante os meses de julho e agosto, completou-se a escolha de coordenadores para cada turma, com a necessidade de diálogo e negociações, pois alguns professores resistiam em aceitar a incumbência de acompanhar as atividades da Expoérico, alegando não se sentirem preparados ou não terem tempo. Foram também divulgados os temas que cada turma iria pesquisar e fornecidos, pelo pedagógico da escola, subsídios para que cada coordenador elaborasse com suas respectivas turmas, um bom planejamento, que deveria ter como tarefa inicial a organização de uma seqüência de ações e a posterior saída a campo para buscar informações (o conteúdo). Além disso, os coordenadores deveriam elaborar um cronograma contendo as datas e períodos de aulas que seriam solicitadas aos colegas professores, para que os alunos pudessem trabalhar na escola e serem assessorados e avaliados sem sobrecarregar nenhuma disciplina.

Para auxiliar na pesquisa, foi oferecida a cada turma uma lista de endereços eletrônicos da Internet, bem como foram disponibilizados, na biblioteca da escola, revistas, filmes (documentários e reportagens), livros, manuais e listas bibliográficas sobre os assuntos dos temas escolhidos. Nisso, muitos professores envolveram-se satisfatoriamente.

Com o objetivo de viabilizar a estrutura do evento, em reunião da direção da escola com o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres, que aconteceu em 08 de setembro de 2004, ficou definido que seria realizado todo o esforço necessário para garantir estrutura material e financeira para o evento. A direção ficou responsável pelo aluguel de um lonão, palco, aparelhagens de som e arquibancada para as apresentações artísticas das turmas. O Grêmio Estudantil ficou de oferecer alimentação a preços módicos, pois a feira deveria funcionar das 8 h às 22 horas, sem interromper ao meio dia. A escola encarregou-se de providenciar máquina fotográfica e filmadora para registrar os dias do evento e parte do processo de trabalho.

A partir daí, as atividades foram intensas, com muito entusiasmo por parte da maioria de alunos e professores, mas também com muitos problemas que aconteciam diariamente e que se referiam desde as dificuldades de obter as informações até a elaboração de questionários de pesquisa de campo, como entrevistar, interpelar as pessoas e as instituições, encontrar informações escritas, conseguir auxílio de alguns professores, falta de computadores em rede na escola, falta de capacitação de professores e alunos para planejar, escrever, utilizar computadores e até irresponsabilidade, omissão e não cumprimento de tarefas pelas equipes. Transcrevo alguns trechos do Diário de Campo, para exemplificar:

Hoje a equipe coordenadora da Expoérico esteve com o pedagógico da escola para fazer um balanço sobre o andamento dos trabalhos, turma por turma, levantando os progressos e as dificuldades. No geral está indo muito bem, tem gente se revelando: estão aparecendo músicos, poetas, gente que não vinha mais à escola e que está retornando só para a Expoérico, mas algumas turmas estão meio atrasadas porque alguns coordenadores desistiram e tiveram que ser substituídos. Diversas turmas tiveram dificuldades em se organizar, algumas brigas aconteceram, mas já está tudo resolvido. Alguns alunos recusavam-se a participar e houve dificuldades com material de pesquisa. A equipe coordenadora solicitou à direção da escola uma lista de materiais para construção de maquetes e outros recursos, bem como fotocópia para material de leitura. O Diretor comunicou que já alugou a lona para o barracão para as apresentações e reservou o som a ser alugado naqueles dias. (Diário de Campo; 09/08/04)

Vieram à sala da coordenação pedagógica os alunos de uma turma que decidiram fazer uma mobilização de rua (uma caminhada), sobre a violência. Eles argumentavam: “não adianta fazer pesquisa e ficar só para nós, é preciso que a gente grite, que as pessoas acordem, por isso queremos ir às ruas”. Concordamos, incluímos na programação e discutimos com eles a forma de realizar a divulgação e de chamar entidades que ajudem a mobilizar a população. Neste mesmo momento, outra turma também comunicou que desejava fazer um pedágio, não para arrecadar dinheiro, mas para distribuir material escrito (panfleto feito por eles) como forma de chamar a atenção

para o problema da violência no trânsito. Da mesma forma questionamos e problematizamos dificuldades e providências para o sucesso da operação e apoiamos. Saíram já com uma lista de providências que iriam tomar. (Diário de Campo; 17/09/04)

Veio até nossa sala a diretoria do Grêmio Estudantil e nos apresentou uma lista de apresentações artístico-culturais que já estão inscritas para os dois dias da Expoérico e verificou-se que diversas turmas vão apresentar teatro (dramas, fantoches, expressão corporal) e música. (Diário de Campo; 04/10/04)

O relato acima e as observações realizadas permitem alguns comentários. Nos fazeres da II Expoérico, manifestaram-se características de expansão das potencialidades imediatamente produtivas e comunicativas, levando os alunos a querer compartilhar e socializar suas descobertas, nas ruas, através de passeata e pedágio, por exemplo, envolvendo assim toda comunidade restinguense.

Os fazeres, multidirecionais, complexos, diversificados manifestaram-se como trabalho vivo e fizeram aparecer, em muitos alunos que normalmente fugiam da escola ou fechavam-se no silêncio, capacidades, jogos de linguagem: poética, teatral, musical e outras formas, contribuindo para a sua individuação (as diferenças singulares de cada um evidenciaram-se no grupo).

A insubordinação, a tagarelice, a arte, a comunicação e até o oportunismo que vieram à tona num momento de liberdade (intencionalmente proporcionada pelas circunstâncias criadas frente à perplexidade dos professores que não conseguiam e/ou não sabiam como conduzir os trabalhos), surpreenderam muitos de nós (até os próprios alunos) pela capacidade criativa e singular de cada um no grupo. Rompeu-se o sentido único, a linearidade, a monotonia e explodiram o movimento, a arte, as falas (o barulho musical, as vozes das conversas, das palavras protagonistas e dos risos). A fixidez que o formato das classes enfileiradas obrigam foi substituída pelo movimento do corpo: nos grupos de trabalho, nas danças, no teatro, no abraço, na circulação de pessoas olhando, perguntando, argumentando e demonstrando.

Visitei diversas turmas: algumas estavam tendo aulas convencionais, outras estavam sozinhas trabalhando o

tema da Expoérico sem a presença de nenhum professor (alguns alunos até reclamaram pela ausência dos professores), outras trabalhavam em grupos e vimos os professores circulando, falando, perguntando. Ouvimos relatos, destacamos alguns: “a professora de português está preparando um material que ensina a gente a fazer relatório” (depois falamos com ela para preparar esses subsídios e entregá-los aos coordenadores de todas as turmas); “a professora de matemática nos ajudou a fazer esses gráficos sobre os medicamentos mais utilizados, por idade e por sexo”; “Incomodamos muito a professora de artes, coitada!”; “Nossa professora de biologia nos ajudou encontrar material de pesquisa”.

Depoimentos semelhantes ouvimos sobre quase todas as disciplinas, pois aparecem questões de história, de economia, geografia, arte, literatura, matemática, etc. Hoje saímos com um grupo de professores, pela manhã e pela tarde, e fomos conversando com as pessoas (alunos e professores), sobre o que estariam aprendendo durante o processo da Expoérico. Ouvimos como resposta o seguinte: “pesquisar, nos organizar, elaborar questões, trabalhar em grupo, sistematizar, criar, debater, pensar e executar, analisar e expressar”. Uma professora falou: “são competências básicas para o trabalho hoje em dia e para a vida”. Concluimos (esse grupo) que após a realização da Expoérico, devemos avaliar e retirar experimentos que possam ser incorporados nas práticas pedagógicas durante todo o ano e continuar aprofundando alguns temas que estão sendo abordados na Expoérico, sempre garantindo o protagonismo dos alunos. (Diário de Campo; 05/10/04)

A respeito dos fazeres mencionados, sem dúvida, ao contrário das aulas tradicionais e conteudistas, a Expoérico demonstrou ser possível a aprendizagem de habilidades, competências e capacitação necessárias ao trabalho, não o tipo de trabalho do modelo fabril, mas o que se relaciona a fazeres cognitivos, comunicativos, o trabalho vivo imaterial, não subordinado ao Capital, e com potencial libertário. Parece-me que uma pedagogia não capitalista se manifestou nos três meses em que a escola se envolveu com a Expoérico.

Durante os fazeres do referido evento, verificaram-se momentos que poderiam ser interpretados como de perplexidade, para alunos e professores, frente às opções

entre os velhos e novos paradigmas pedagógicos, bem como frente a novas aprendizagens e emoções. No relato a seguir, os registros efetuados no Diário de Campo mostraram perguntas e respostas sobre as dificuldades e as aprendizagens da Expoérico, bem como observações feitas durante os dois dias da Exposição:

Um grupo de alunos procurou o setor pedagógico e a coordenação da Expoérico para queixar-se de que uma professora recusou-se a ajudá-los num experimento, dentro do tema que eles pesquisavam. Queixaram-se, também, do desinteresse de alguns professores: “alguns professores falam que nós somos desinteressados, mas quando a gente se interessa, tem professor que nem ouve o que a gente fala. Parece que alguns professores não sabem o que fazer com as matérias e os assuntos da Expoérico”. (Diário de Campo; 10/10/04)

Hoje é véspera da Expoérico. O movimento é intenso. Há alunos, professores, funcionários e pais circulando em todas as salas da escola. Observa-se escadas, cartazes, pinturas, maquetes, ferramentas; ouve-se música, vozes, grupos reunidos, todos preparando a exposição que inicia às 8 horas de amanhã, dia 22 deste mês de outubro de 2004. O ambiente é alegre, de muito companheirismo. No pátio da escola, estão instalando o lonão (desses que são usados nos circos), está quase pronto e está ficando bonito e aconchegante. Há salas em que estão ensaiando: alguns ensaiam teatro; em outra sala um grupo de pagode se juntou para ensaiar um “ritmo musical e uma letra” que fala do tema que a turma pesquisou. Entre um ensaio e outro, eles animam as turmas mais próximas tocando samba e pagode. Tocam teclado, cavaquinho e pandeiro. Esse grupo foi descoberto e se estruturou durante os preparativos para a Expoérico.

As duas coordenadoras gerais preparam a abertura do evento e estão muito satisfeitas. Visitei diversas salas e fiz entrevistas livres com grupos de 5 alunos cada em 7 turmas. As principais perguntas que formulei foram: Onde pesquisaram o tema (fontes); principais dificuldades encontradas; se a aprendizagem é maior com as aulas regulares ou com atividades como a Expoérico; se preferem aulas normais ou trabalhos de pesquisa; qual foi a participação dos professores?; o que a Expoérico ensinou?; como a comunidade colaborou?

Entre as respostas obtidas, destaco as mais frequentes e algumas que podem ilustrar a diversidade de opiniões.

Sobre as fontes de informação, as mais citadas foram a Internet, a biblioteca e revistas, além das pesquisas de campo que envolveram o hospital, posto de saúde, médicos, Prefeitura (diversas secretarias municipais), Câmara de vereadores, Brigada Militar, comércio, farmácias, Inspeção Veterinária, Emater, posto de gasolina, rádio, etc. “a gente passou um questionário nos lugares como o hospital, no PA e nas farmácias. Eles responderam com as informações. Contribuíram muito com o nosso trabalho. Outras coisas nós pegamos na Internet, lá na Câmara”.

“A comunidade ajudou. Nós fizemos entrevista de campo para saber a quantidade de celulares em Restinga em porcentagem, depois desenvolvemos tabelas e tivemos que fazer cálculos; agora aprendemos utilizar a regra de três”

“Como o tema era moda, nós pesquisamos na biblioteca, na Internet e com pessoas da comunidade”. Na questão sobre as dificuldades, foram apontadas: a pesquisa das informações, a elaboração do planejamento e do relatório, dificuldades com a elaboração do texto teórico e com o fato de terem que sair em busca das informações (não estão acostumados). “Se adaptar ao nosso jeito de estudar e de buscar e não ficar esperando.”; “De trabalhar em grupo. Ter que correr atrás.”; “Foi a questão do relatório: com o português mesmo. A experiência da Expoérico traz algumas lições que podem ser aproveitadas para mudar algumas aulas depois”.

Sobre as questões relacionadas às aprendizagens que a Expoérico proporcionava e sua comparação com as aulas tradicionais, vale citar algumas falas: “aprende mais pesquisando porque tu transforma as coisas com as tuas palavras, não precisa o professor estar explicando. Tu entende a tua matéria”; “eu acho que tu aprende mais com a Expoérico do que só olhando o professor... a gente dispersa e nesse trabalho aqui, tu tem que estar sempre enfocado naquilo ali e a gente quer ver o resultado”.

“Com a Expoérico tem que se virar: buscar, pensar, conversar.”; “Trabalhar em grupo né, aprende a redigir o material, ter confiança no teu colega, mas eu acho que prejudica um pouco as aulas para o PEIES”; “Pegou tempo de matérias teóricas com conteúdo mesmo do PEIES porque ocupou tempo com a Expoérico, mas valeu a pena”; “Acho que foi uma experiência muito boa pros alunos, porque saiu um pouco da rotina da aula e porque os alunos aprenderam o que não é ensinado nas aulas. Coisas que chamam atenção porque todos gostam e

participam e traz conhecimentos diferentes.”; “Aprende-se trabalhar em grupo, respeitar opiniões, ter responsabilidade, coisas importantes para a vida”; “Eu acho que vale pra vida e pro trabalho. Ajuda a pessoa a ter que enfrentar, a se expressar, perder o medo, a tratar com as pessoas, porque não adiantou querer se esconder no professor, eles não entendiam do nosso assunto.”; “Foi importante a comunicação, tivemos que nos conectar. Pela Internet foram alguns clics e entramos num mundo que tu nem imaginava. Falar com pessoas, perguntar. É fonte imensa de conhecimentos, mas tem que ter cuidado porque pode ter erros que o professor não corrige, como nas aulas”; “A gente não fica esperando. Na aula o professor vem, chega, dá o conteúdo e na Expoérico não, a gente vai procurar porque quer aprender. A gente saiu na rua aprender, é tu que procura.”; “Se tu faz prova, tu estuda para aquele momento, e quando tu vai pesquisando, tu vai aprendendo e leva isso para a vida toda”.

Quanto ao papel do professor, as afirmações mais comuns foram semelhantes às seguintes: “ajudar a gente se organizar, a coordenar”; “nos estimular para que corressemos atrás, para que fizéssemos o melhor”; “melhorou a convivência e o diálogo”; “desenvolvemos mais amizade, respeito e companheirismo”. (Diário de Campo; 20, 21, e 22 de outubro de 2004)

Os dias 22 e 23 de outubro foram de muita animação e festa. Visitei todas as salas, examinei todos os temas, perguntei e ouvi. A quantidade de informações demandava muito mais tempo para alguém poder se apropriar de todos os temas. As pessoas precisavam optar para aprofundar alguns. Havia maquetes, cartazes, textos, poemas, gráficos (sobre custo de vida, impostos e taxas, medicamentos e doenças), trabalhos sobre energia, fenômenos da natureza (vulcão em erupção, terremoto simulado), plantação de soja transgênica, demonstrações químicas, roteiros e informações sobre o município, alunos caracterizados, música ambiente, desenhos, esculturas, exposição de arte, de fotografias sobre a arquitetura dos imigrantes italianos e alemães, exposição sobre a cultura e culinária afro-brasileira, entre outros assuntos.

Os alunos explicavam entusiasmados. Obviamente que em muitos trabalhos faltavam informações, havia gráficos que podiam ser melhorados, alguns erros ortográficos nos cartazes, mas em nenhum tema tais aspectos impediram

que se verificasse a ótima experiência do processo. As salas e corredores estavam sempre repletas de visitantes: pais, professores, autoridades e imprensa.

Nos momentos das apresentações, o auditório (sob a lona) lotava e os alunos deram muitas e magníficas demonstrações de criatividade. Outro fato que chamou a atenção foi o sentido de grupo. Muitas turmas apresentaram-se com camisetas especialmente confeccionadas para a Expoérico. Isso parece revelar a construção coletiva, diferentemente das aulas normais em que cada aluno estuda individualmente e é o único responsabilizado pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. (Diário de Campo; 22 e 23 de outubro 2004)

Os relatos do Diário de Campo certamente não dão conta de explicar todas as dimensões dos fazeres, saberes e das vivências que se concretizaram na Expoérico, pois mesmo muitas pessoas que estiveram presentes, demonstraram, pelas avaliações feitas, não terem compreendido totalmente a importância desse experimento.

Contudo, é possível, minimamente, evidenciar alguns aspectos que merecem ser considerados nas análises da II Expoérico:

- As experiências de aprendizagens diferentes das realizadas nas aulas convencionais;
- O envolvimento da totalidade dos alunos em fazeres de pesquisa, como atividade de aprendizagem, de formação e mais do que isso: de reflexão sobre a ação.
- A efetiva participação, de uma forma ou de outra, de amplos segmentos da comunidade (do município) nas atividades;
- A diversidade de temas pesquisados e apresentados e de processos vivenciados proporcionaram novos conhecimentos e novas informações sobre a realidade, possibilitando um replanejamento para novas ações;
- A dinamicidade: movimentação, visitação, repercussão na imprensa;
- A festa, alegria, motivação, orgulho e prazer acontecidos;
- As experiências e vivências mais horizontais entre direção, professores e alunos;
- As experiências e vivências de trabalho colaborativo e cooperativo;

- As experiências de fazeres (trabalho) não pautados pela forma capitalista, mas emancipatório: não subordinado, cognitivo e imaterial.
- As experiências de protagonismo e autonomia dos alunos;
- A constituição de equipes (grupos) de trabalho (fazeres);
- As amizades, as afetividades, e a criatividade que se manifestaram;

Esses e outros aspectos que foram possíveis de identificar, a partir das manifestações dos sujeitos (já descritas), não esgotam o que foi a Expoérico. Com o intuito de melhor compreendê-la e retirar da experiência aprendizagens, fez-se necessário completar o relato com as avaliações realizadas entre alunos e professores. Terminados os dois dias da exposição, a equipe diretiva e a coordenação do evento produziram um questionário para todos os alunos responderem. O questionário foi aplicado, recolhido e sistematizado por uma equipe de professores. As questões foram as seguintes:

- 1- Mencione todas as dificuldades que você teve, desde o início da pesquisa do tema até a exposição, apresentação e relatório;
- 2- Dê sugestões sobre a época de realização da Expoérico;
- 3- O tempo de exposição e apresentação em dois dias foi suficiente? Justifique;
- 4- O que você aprendeu durante estes meses que nas aulas normais não teria apreendido?
- 5- Na sua opinião, o que foi mais importante na Expoérico?
- 6- Você acha que houve mais motivação por parte dos alunos durante a Expoérico do que nas aulas normais? Justifique;
- 7- O que foi experimentado durante a Expoérico e que pode ser aproveitado nas aulas das disciplinas?;
- 8- No andamento da Expoérico, mencione situações, fatos ou procedimentos, por parte da comunidade escolar (professores, colegas, pais) que ajudaram ou facilitaram na pesquisa, aprendizagem e apresentação do tema?
- 9- Quanto à avaliação (nota e forma de avaliar), qual sua opinião? Justifique.

Examinando as respostas dos 567 questionários devolvidos pelos alunos e tomando-se o que foi mais recorrente, pode-se resumi-las da seguinte forma:

Na questão um sobre as dificuldades, foi possível identificar que, em primeiro lugar, apareceram problemas referentes à organização inicial do trabalho e metodologia talvez por não terem planejado adequadamente, pois os professores revelaram limites para orientar os alunos nesse aspecto. Essas dificuldades podem ser constatadas nas diversas frases transcritas a seguir que são representativas do que ocorreu:

“O início do trabalho foi o mais difícil”; “Na organização da turma”; “O que fazer primeiro e onde buscar as informações”; “Faltou auxílio da coordenação”; “Dificuldades iniciais para entender o tema”; “Dificuldades iniciais para se integrar com o grupo”; “Dificuldades no início dos trabalhos porque não tínhamos idéia do que se tratava o tema”; “Dificuldades para passar da parte teórica para a prática”; “Dificuldade de se organizar para desenvolver o trabalho”; “Na organização dos trabalhos e entrosamento das equipes formadas”; “...de iniciar os trabalhos”; “Dificuldades de desenvolver a forma como iriam abordar o tema”.

Outros obstáculos apontados foram em relação à expressão oral e escrita, às fontes de pesquisa, à existência ou não de informações disponíveis, à participação de professores e alunos, à superação da costumeira dependência em relação aos professores, pois os alunos tiveram que sair a campo para pesquisar e resolver problemas, como escrever, expor e apresentar. Limitações que estão expostas nos depoimentos a seguir:

“Medo de não conseguir me expressar”; “Faltou entrosamento”; “Coordenadores e professores que não se envolveram na Expoérico”; “Nervosismo”; “Prefiro as aulas, dá menos trabalho”; “Na hora de apresentar os trabalhos nem todos compareceram e os que vieram, tiveram que trabalhar em dobro”; “Falta de harmonia entre os colegas e professores para realizar as pesquisas”; “Falta de incentivo e participação de alguns professores”; “Falta de cooperação da turma”; “Falta de

dinamismo da turma”; “Dificuldades na exposição dos trabalhos”; “Falta de interesse e organização da turma”; “Pouco material de pesquisa na escola”; “Falta de comunicação com alguns professores”; “Dificuldade de se expressar e falar”; “Muito nervosismo na hora de falar com as pessoas e de apresentar”; “Dificuldade de encontrar material sobre o tema”; “Dificuldade na parte da escrita”; “Dificuldade na elaboração do relatório”; “Professores não concordavam em ceder as aulas”; “Ausência de alguns professores”; “Dificuldade de explicar os temas para o público”; “Pouco conhecimento sobre o tema”; “Informações contraditórias”; “de unir a turma”; “de fazer entrevista”; “de relacionar o tema com as matérias da escola”; “Alguns professores não gostavam quando pedíamos sua aula para trabalhar no tema”.

Do conjunto de todas as informações obtidas sobre os fazeres da Expoérico, pode-se inferir algumas possibilidades para o exercício de uma pedagogia mais libertadora que permita desenvolver potenciais para o trabalho cognitivo (imaterial) e informacional e desenvolva capacidades e competências para atividades autônomas em relação às regras determinadas pelo Capital. Capacidades para reinventar outras formas, quem sabe autogestionárias e comunitárias de vida. Arriscamos sugerir:

- Exercitar relações grupais de fazeres que permitam as manifestações dos afetos, do diálogo, de fazeres coletivos e colaborativos;
- Desafiar as inteligências, instigando iniciativas e confiando no protagonismo dos sujeitos;
- Organizar e planejar participativamente todos os fazeres pedagógicos;
- Exercitar sempre as expressões humanas e as linguagens, estimulando as manifestações artísticas e comunicativas diversas e criando eventos para isso;
- Melhorar fontes de pesquisa (livros, revistas, Internet) nos espaços escolares e facilitar o acesso;
- Organizar e articular fazeres envolvendo movimentos, organizações e os mais diferentes setores da comunidade;
- Reorganizar os tempos escolares (a forma estrutural), ousar outras formas;

- Repensar, coletivamente, com todos os sujeitos, as relações e as normas de organização, de convívio (quando necessárias) e de funcionamento, em outras bases que não sejam de hierarquias e de poder-sobre, mas que sejam de reciprocidade, de afetos, de compartilhamento e de cooperação;
- Organizar os fazeres escolares, em sua maioria, em diversas formas de pesquisa, partindo dos desejos, das necessidades manifestadas, do prazer e do protagonismo dos sujeitos;
- Incluir, nos fazeres cotidianos, a arte, a leitura, a escrita, a conversação, a cooperação e a pesquisa sistemática e não eventual.

Sobre o que aprenderam na Expoérico e as experiências que podem ser aproveitadas e implementadas durante o ano letivo pode-se destacar:

- as aprendizagens relativas a trabalhar em grupo, a cooperar, a conviver melhor, a respeitar os outros, à auto-valorização, às capacidades de relacionamento e comunicação;
- as aprendizagens relativas à expressão oral, escrita, artística e metodológica;
- às capacidades e aprendizagens necessárias à pesquisa, à investigação e ao uso das tecnologias comunicacionais (Internet, por exemplo);

Quanto à motivação, 96% das respostas revelaram que a Expoérico estimulou muito mais o interesse em comparação com as aulas, devido aos seguintes aspectos:

- quebra da rotina, pela novidade, criatividade, novo modo de aprender, uma vez que os alunos são obrigados a se organizar e se autodeterminar e porque são mais livres para aprender.

Em relação ao que pode ser aproveitado no cotidiano escolar, destacaram-se entre as respostas do questionário:

- as práticas concretas de aplicação das teorias, a criatividade e a autonomia;
- todas as formas de pesquisa;
- a forma de trabalhar com as pessoas (grupos);

- os temas que foram oportunidades de atualização e conhecimento na compreensão da realidade.

Outros aspectos que julgaram importantes e positivos foram:

- participação dos professores, com 58% dos alunos afirmando como algo necessário;
- participação da comunidade com 68% dos alunos afirmando ter sido efetiva;
- participação da direção e coordenação com 35% dos alunos destacando como indispensáveis para a realização das tarefas.

Em relação ao que aprenderam na Expoérico, os depoimentos abaixo são bem ilustrativos:

“A trabalhar em grupo”; “A escutar, se expressar e cooperar”; “Que somos capazes”; “Podemos realizar o que queremos”; “Nosso trabalho foi valorizado, respeitado e reconhecido”; “Pesquisar, comunicar-se”; “Tratar com o público”; “Ouvir os colegas”; “Superar inibição”; “A fazer resumo”; “Ser mais criativo e questionar”; “Auto-ajuda, coleguismo, amizade”; “Aprender a ouvir opiniões”; “Aprender a pensar, se expressar e apresentar”; “Aprender temas que não foram tratados em sala de aula”; “Aprender na prática o que é visto em sala de aula”; “Aprender a ter organização, responsabilidade e liderança”; “Aprender a fazer projetos”; “Os temas das terceiras séries deveriam ser relacionados com o vestibular”; “Mostrar o que realizamos e aprendemos para a comunidade”; “As pessoas reconheceram a capacidade dos alunos”; “Fazer debates para estudar os assuntos”; “Aprender a fazer gráficos e entrevistas”; “Tratar de forma clara e objetiva os assuntos”; “Aprender sobre a realidade do mundo”; “Trabalhar com assuntos atuais”; “Aprender a fazer relatório”; “A ouvir, dividir tarefas, pesquisar e tomar decisões”; “Descobri a criatividade que eu achava que não tinha”; “A escola pode realizar coisas gratificantes”; “Correr atrás do conteúdo”; “que ninguém faz nada sozinho”; “Temos que estar sempre nos atualizando”; “a comunidade deu valor para o nosso trabalho”; “relacionamento e troca entre as turmas”; “a presença da comunidade na escola”.

Os alunos também se manifestaram e opinaram quanto ao que poderia ser aproveitado da Expoérico nas aulas convencionais durante o ano letivo

“As manifestações artísticas”; “O engajamento das pessoas”; “O ambiente agradável que foi criado: lonão, som, etc.”; “Descobri meu potencial de pesquisa e trabalho”; “Estimular a criação e participação”; “Busca autônoma do conhecimento”; “União entre professores e alunos”; “Todos são inteligentes e capazes”; “A participação de todos: dentro e fora da escola”; “Alunos que não participavam de nada, fizeram sua parte na Expoérico”; “as visitas de outras escolas”; “Os alunos que se mostraram artistas”; “As mensagens que os alunos passaram à sociedade”; “Mais aulas práticas, mais trabalhos de pesquisa”; “A boa forma de avaliação”; “Pesquisar, fazer experiências e estatísticas”; “Deixar que os alunos sejam mais práticos”; “Deixar os alunos estudar e apresentar de maneira diferente”; “O entusiasmo dos alunos com o evento”; “trabalhar em grupo”.

Por outro lado, apareceram algumas (poucas) manifestações de preocupação com a “perda de tempo” em relação aos tradicionais conteúdos para os vestibulares, bem como algumas críticas à avaliação do desempenho dos estudantes na Expoérico e principalmente aos professores que acompanharam o trabalho das turmas e, mesmo assim atribuíram notas aos estudantes, fato que também foi constatado na avaliação com o grupo de professores. Algumas opiniões dos alunos sobre as notas:

“A Expoérico não deveria valer nota”; “Tem professores que vão avaliar sem ao menos ficar na sala e alunos que vão ganhar 20 pontos sem fazer nada”; “A forma de avaliação não está correta porque a auto-avaliação é desonesta e os professores não estavam presentes na maioria dos trabalhos”; “Somente os professores que acompanharam os trabalhos deveriam fazer avaliação”; “Os professores não deveriam avaliar, eles não ficaram na sala”; “Os alunos tem que mostrar que são capazes sem se preocupar com a nota”; “A nota 20 é justa só para alguns”; “Todos merecem 20”; “A nota dos professores nem sempre é justa”; “Deveríamos ser avaliados somente

pelos professores que nos ajudaram e não pelos que atrapalharam ou saíram da sala de aula”.

Os depoimentos dos alunos permitem refletir sobre o objetivismo do resultado do sistema de notas – que tem sido aplicado em decorrência de um tipo de pedagogia em que ensinar é transmitir conhecimentos prontos e acabados sem permitir a diversidade de alternativas. Tal sistema é impraticável num tipo de trabalho cuja pedagogia está assentada sobre outra base, não produtivista e multidirecional, de fazeres que não são possíveis de serem quantificáveis e em que a Lei do Valor não se torna possível de ser adotada, ou seja, uma pedagogia não subordinada à lógica capitalista. A avaliação baseada numa pedagogia de dependência não pode ser adotada para um processo emancipatório.

É pertinente esclarecer que o grupo de professores, reunidos, retomou os objetivos da Expoérico e os critérios de avaliação estabelecidos ainda no planejamento e preparação para a exposição. Esses critérios foram lembrados aos alunos nos dias seguintes em que a Expoérico foi encerrada. Todas as turmas foram visitadas pela equipe coordenadora e esta procurou esclarecer aos alunos todas as dúvidas, antes deles procederem o processo de, em grupo, atribuírem-se notas. Ficou definido que as notas que os alunos se atribuíssem seriam respeitadas pelos professores, que por sua vez também atribuiriam parte da nota (metade dos 20 pontos que valia a Expoérico) e esta seria somada à dos alunos. As notas levariam em conta todo o processo, desde o início dos preparativos até os dias da exposição. O relatório final não seria avaliado para que não se atrasasse as atividades extrapolando os prazos de entrega das notas do último trimestre, pois a elaboração do relatório estava demandando novas e demoradas aprendizagens.

As avaliações iriam depender de observações registradas durante o processo e debatidas em Conselhos com o conjunto de professores de cada turma. No entanto, antes de realizar os conselhos para atribuir notas, os professores reuniram-se em plenária, num longo turno de trabalho, para avaliar todo o processo. Duas questões básicas provocaram o debate: os professores falaram sobre os êxitos e dificuldades encontrados em todo o processo da Expoérico.

No final da plenária, foi distribuído aos professores um questionário com perguntas semelhantes às que foram respondidas pelos alunos. Os professores concordaram em respondê-lo e entregá-lo no prazo de uma semana. O ano letivo terminou e, apesar da devolução ter sido solicitada por diversas vezes, apenas três professores devolveram o questionário com as respostas.

Mesmo assim, as gravações e anotações realizadas pela equipe pedagógica e pela pesquisadora, no Diário de Campo permitiram o recolhimento de uma boa quantidade de informações da plenária e dos Conselhos reunidos para atribuição de notas.

Entre os avanços, é possível resgatar os aspectos mais relevantes apontados pelos professores:

- A estrutura e o ambiente adequado, bonito e acolhedor que abrigou a exposição e os visitantes. Tudo funcionou a contento: o lonão, o palco, o som, as salas, a alimentação, a segurança, as exposições permanentes de artes plásticas que decoraram a feira, a boa organização das apresentações e a disciplina dos alunos no cumprimento das suas exposições;
- A boa atuação dos sujeitos que foram responsáveis e competentes: alunos, professores, coordenações, direção, grêmio estudantil, CPM e funcionários;
- A festa que foi toda a Expoérico, pela beleza, alegria e arte musical, teatral e plástica;
- A cooperação, ousadia e criatividade demonstradas no evento;
- A aprendizagem que aconteceu: “fomos aprendizes”;
- A conclusão de que os alunos podem mais do que supomos e que se despertaram inteligências;
- Os desafios e aprendizagens também entre os professores;
- A pesquisa que se revelou o principal instrumento de aprendizagem dos alunos;

Quanto às dificuldades, o rol de apontamentos foi mais extenso:

- Para os professores, foi difícil auxiliar os alunos em temas que não conheciam (não faziam parte dos conteúdos de suas disciplinas);
- Dificuldades dos professores avaliarem sem ter instrumento escrito nas mãos;
- Falhas em algumas coordenações de turma, em diversos momentos;

- Dificuldades em compreender e orientar sobre a metodologia do trabalho de pesquisa;
- Falhas nos cronogramas de estudos;
- O valor de 20 pontos na nota trimestral, pelo trabalho da Expoérico, teria prejudicado o interesse dos alunos nos conteúdos das disciplinas convencionais, porque facilitaria ao estudante o alcance da média para ser aprovado, o que implicaria no descuido do desempenho nas aulas;
- Houve mais cobrança, pelos professores, do que incentivo;
- Atrasou os conteúdos das disciplinas;
- Despreparo dos alunos e de alguns professores para garantir o caráter científico das pesquisas sobre os temas;
- Faltou a elaboração de projetos: professores declararam-se despreparados para orientar os alunos nesse sentido;
- Descaso e omissão de alguns professores com a Expoérico;
- Os alunos apresentaram dificuldades para escrever;
- Professores manifestaram seu próprio despreparo para esse tipo de pedagogia que se fundamentava a partir de temas sócio-culturais e para a aprendizagem em forma de pesquisa, em grupo, em redes de comunicação, sem hierarquias e em investigações autônomas;
- As dificuldades e falhas identificadas nos trabalhos e apontadas nas avaliações, tais como saber planejar, pesquisar, escrever etc., revelaram o que a escola não costuma trabalhar e se constituem em desafios para novas ações curriculares;
- Alguns trabalhos foram classificados, por alguns professores, como desastrosos, pela superficialidade, falta de fundamentação, de experimentação, de redação adequada ou porque fugiram do tema;
- Faltaram mais trabalhos experimentais;
- Em alguns trabalhos, as explicações se apresentavam muito fragmentadas (cada aluno sabia e falava apenas de uma parcela da pesquisa);
- Dificuldades para atribuir notas em avaliações predominantemente subjetivas.

Algumas falas registradas evidenciam as opiniões dos professores sobre os significados da exposição:

“O aluno foi o dono de sua aprendizagem; desenvolveu a criatividade e a iniciativa”; “Foi importante romper com as barreiras das disciplinas e trabalhar em outras áreas do conhecimento”; “Ousadia em realizar um momento de tamanho envolvimento de toda a escola e de muita gente da comunidade”; “Os alunos nos obrigaram a aprender”; “Tivemos dificuldades de orientar o trabalho sobre temas que não envolvem conhecimentos da disciplina de cada professor”; “Dificuldade de avaliar sem ter o papel, um instrumento para comprovar a nota do aluno”; “Ficou um pouco desorganizada a parte de ceder as aulas igualmente entre todas as disciplinas”; “Os alunos da turma, como um todo, não tinham uma visão geral do tema”; “Faltou envolvimento de alguns professores e entendimento de como se faz planejamento e relatório”; “Professor ensina e o aluno aprende, nas aulas normais. Na Expoérico tentou-se outro modelo: aprendizagem é o intercâmbio e a troca entre as pessoas, professores e alunos. Nesse outro paradigma, nós perdemos o controle. Temos que nos tornar também aprendizes”; “Faltaram trabalhos com mais experimentos”; “alunos que participaram mesmo, aprenderam porque eles buscaram o conhecimento”.

A partir das dificuldades apresentadas, os professores solicitaram à equipe diretiva da escola a preparação de um calendário de formação para o próximo ano letivo, envolvendo leituras, debates, palestras e pesquisa sobre o processo vivido na Expoérico, na tentativa de desenvolver as atividades escolares de acordo com outro paradigma de ensino que emancipa professores e alunos e que parece mais adequado às mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, hoje. Portanto, o processo da Expoérico, para a comunidade escolar, não está esgotado.

O último ato da Expoérico em 2004 foi o processo de avaliação através de atribuição de notas. O interessante foi a experiência de avaliação coletiva sobre o fazer de cada colega, realizado por toda a turma de estudantes. A parte negativa do experimento foi a necessidade de atribuir notas a cada participante.

Entre os alunos, esse processo não seguiu os critérios estabelecidos, quando se tratava de reduzir valor em relação à nota máxima que poderia ser atribuída (20 pontos). De modo geral, os alunos optaram por perdoar as omissões e falhas de seus colegas, evitando magoar os seus pares. Escolheram ser generosos com os colegas. Entenderam que, apesar das falhas, mereciam o total de pontos, uma vez que a maioria esforçou-se e foram os principais protagonistas dos acontecimentos, de modo que o evento foi um sucesso e teve uma boa repercussão na comunidade.

Ao tomarem ciência das notas atribuídas pelos professores, os alunos questionaram e, diante de algumas injustiças (que realmente aconteceram), protestaram. Em alguns casos, os professores tiveram de rever a avaliação em conselho extraordinário. Algumas falas de alunos revelam os tipos de problemas que aconteceram:

“Vamos dar 20 para o colega ‘x’ porque ele está precisando”; “Com 18 pontos eu escapo da recuperação em química”; “O fulano precisa de 20 pontos, vamos ajudá-lo”; “Os queridinhos que sempre conseguem boas notas, os professores não tiraram nota”; “Esse daí é da panelinha da professora”; “Ela baixou minha nota porque ela não vai com a minha cara.”; “Não gosto das aulas chatas dela, mas na Expoérico eu dei o máximo de mim. Mereço os 20 pontos”; “ela ameaçou baixar minha nota na Expoérico porque eu converso nas aulas dela”; “Tem professor que saía da sala na hora de trabalhar na Expoérico, agora vai querer tirar nota? Ele não tem o direito de dar palpite sobre as notas”; “Com que argumento baixaram nossas notas?”; “Dei tudo de mim, por isso merecia 20 pontos. Com essa nota aí, não valeu a pena a Expoérico”.

A respeito do envolvimento dos professores no processo de avaliação a partir de atribuição de notas, os mesmos tiveram muitas dificuldades de realiza-la exclusivamente pelo trabalho da Expoérico. Como não possuíam um teste ou prova em mãos (documento escrito), freqüentemente, durante o conselho, esqueciam os critérios estabelecidos para a apreciação das atividades e avaliavam o aluno pelos seus procedimentos cotidianos, tais como desatenção e conversas em suas respectivas

disciplinas e não pelos trabalhos desenvolvidos na Expoérico (foco da avaliação). Alguns colocavam em julgamento a pessoa do aluno, o modo de ser do indivíduo. Para alguns professores, a dificuldade de seguir os critérios foi maior porque não fizeram registros do acompanhamento durante o transcorrer das atividades e por ausentar-se dos trabalhos realizados tanto nas aulas de aula como nos dias da exposição. Nesse sentido, uma coordenadora do evento concluiu: *“Diversos professores seguiram critérios que não se relacionavam com o trabalho da Expoérico, tais como as condutas pessoais de alguns alunos nas suas aulas ou mesmo comportamentos pessoais dos alunos, que desagradavam alguns professores”* (Diário de Campo; 29/10/04).

Outras falas registradas pelo pedagógico, durante os Conselhos demonstram esses fatos:

“Esse aluno não merece mais do que 14, se ele ganhou 20 da turma, então vamos dar 8”; “Não colega, vamos verificar o que ele mereceu pela Expoérico e não o que a turma lhe deu”; “Se mudarmos alguma nota, nunca mais vão nos respeitar”; “Esse aí incomoda o ano todo, não merece tanto”; “Comigo ele vive perturbando, não pode ter essa nota aí”; “essa nota é demais para esse aí”; “Eles não tem do que reclamar, é muita regalia!”; “É isso que dá confiar neles! Abusaram!”; “não têm maturidade para se darem notas”; “Estão dando muita corda para esses alunos. Do jeito que vai eles vão mandar em nós daqui a pouco!”; “Por que será que o aluno só pensa em nota?”; “Eles aproveitaram para não ficar em recuperação”.

Alguns depoimentos lembram as dificuldades que temos de considerar nossos alunos como seres plenos de capacidades e de legitimidade para realizar fazeres com sentido imediato, sem serem vistos, quase sempre, como carentes e necessitados de formação, cabendo aos professores a missão de salvá-los da ignorância. Temos introjetadas essas concepções autoritárias da sociedade ocidental burguesa, racista, preconceituosa e capitalista. Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka nos iluminam nessa reflexão em seu livro *Formação Humana e Capacitação*. Veja-se o seguinte trecho: *“Isso implica que o olhar do professor ou da professora em sua relação com as crianças não deve dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas*

ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora o professor atue consciente do que espera que a criança aprenda.” (Maturana & Rezepka, 2001: 13)

Na avaliação que a coordenação da Expoérico realizou, foi observado que nos dias seguintes ao evento, o clima na escola voltou a repetir a rotina que havia antes dessa atividade: conflitos, “matação” de aulas, desentendimentos diversos e rancores com professores por causa de notas. Há relatos de alunos de que ao solicitarem, a alguns professores, a retomada e aprofundamento dos debates sobre os temas que trabalharam na Expoérico, ouviram respostas semelhantes a esta: *“Chega de fazer de conta de estudar, vamos ao que interessa: estamos atrasados com a matéria”*. (Diário de Campo; 27/10/04)

Parece que, para um significativo grupo de professores, a Expoérico foi como abrir um parêntese no ano letivo e deixar acontecer um recreio longo que, uma vez encerrado, deve-se voltar ao rigor das aulas tradicionais, sem que se possa tentar melhorar ou alterar formas que teimam em continuar e que têm contribuído, talvez, para boa parte do desinteresse dos alunos pelas aulas, problema tão repetido pelos professores.

Os debates em torno das notas encobriram muito do que foi manifestado como significativo nas avaliações escritas dos alunos. O produtivismo e objetivação no resultado (nota), em alguns momentos, parecem ter prevalecido sobre a magnitude do que foi todo o processo. Esqueceu-se, de que o aluno é fruto de um modelo que lhe foi transmitido durante toda a vida escolar, no qual sempre houve a máxima valorização das notas e dos resultados. Diante dos conflitos por causa das notas, ocorreram manifestações de raiva e indignação de muitos alunos (turmas inteiras). Houve, de ambas as partes (alunos e professores) muita intolerância, desproporcional aos pequenos conflitos. Parece que a raiva, contida há anos, se permitiu vir à tona. Os argumentos sobre as aprendizagens realizadas e toda a festa que se viveu na Expoérico parecem ter se tornado irrelevantes. Frases de condenação (até insultos) abafavam outros aspectos, como o fato de muitos alunos terem atingido notas muito altas no último trimestre.

Realmente, quando se tenta enquadrar processos de cooperação, criação e construção emancipada de conhecimento em estruturas fragmentárias, de hierarquias, de programas prontos e procedimentos burocráticos (como o sistema de avaliação baseado

em notas), aparecem o mal-estar e os conflitos, pois novamente a instituição cerceia e controla a expansão das potências humanas. E é nesses paradigmas que o Capital se sustenta e em que se constrói as diferentes manifestação das crises, porque está sempre tentando capturar as potências humanas. Os professores, em geral, apreciaram e reconheceram a riqueza da Expoérico, mas vivem as contradições que a instituição lhes impõem.

No processo de participação ocorrido durante a Expoérico, em que a disciplina não era fruto de imposições hierárquicas, mas autodisciplinamento que os sujeitos, coletivamente, impuseram-se em decorrência das necessidades da tarefa coletiva que estavam a desempenhar, tornaram-se intoleráveis as arbitrariedades em relação às notas e a falta de diálogo sobre os critérios adotados. Os alunos exigiram explicações sobre um processo em que eles não contaram tanto com os professores, em que as atividades não estavam centradas na figura do professor que ensina. O respeito e aceitação em relação ao mestre, deram-se somente quando havia reciprocidade, companheirismo e compromisso solidário com o grupo e não em razão do poder da autoridade simplesmente. Isso se constituiu num grande aprendizado para os professores.

O modo de produção, hoje, requer prioritariamente a comunicação, a produção de subjetividades e, portanto, a escola que instrui e induz à assimilação de conteúdos pré-determinados não facilita a expansão da potência criativa e comunicativa, que vai além da indução ao desenvolvimento de algumas habilidades e competências. Realmente não basta ampliar vagas e treinar para habilidades e competências. Por isso, se faz necessário, sem dúvida, romper com os paradigmas da Modernidade e suas formas de se estruturar no âmbito das diversas instituições e na ótica do capital.

A II Expoérico, que surgiu a partir de depoimentos sobre o quanto a primeira edição da exposição tinha sido significativa, foi planejada para ser ressignificada, não como um projeto para alguns, mas como uma proposta transdisciplinar para a totalidade da escola e mais ainda: enquanto uma forma de resistência contra as disciplinas e os tempos fragmentários das aulas tradicionais.

As manifestações dos alunos parecem dar razão às formulações dos teóricos que postulam que os novos componentes do trabalho hoje (imaterial e comunicacional) fazem parte da inteligência geral (do Intelecto Geral) já compartilhada pelos indivíduos.

Isso evidenciou-se nos aspectos valorizados pelos alunos: o trabalho em grupo, a convivência, as trocas entre as turmas, o compartilhar, o conviver, o pesquisar juntos. Nota-se que tais experiências foram possíveis talvez por terem sido realizados fora do âmbito do circuito das tradicionais disciplinas, que da forma como a organização curricular permite que sejam estruturadas não tornam possíveis as manifestações da criatividade, da arte, da liberdade, do movimento e da plasticidade, verdadeiramente trabalho vivo.

Quem “ensinou” aos alunos a importância da comunicação e dos fazeres em grupo, manifestados por eles? Ninguém. As novas tecnologias informacionais e comunicacionais permitem a circulação das informações e do conhecimento e é justamente isso que é o trabalho imaterial, que traz consigo o potencial de cooperação e compartilhamento de saberes, de sentidos em redes, e que possibilita a autonomia em relação à economia capitalista, que se caracteriza pela escassez e administração do que é raro, tentando sempre capturar (para o Capital), parasitar e privatizar, inclusive para reduzir a oferta e gerar valor. A difusão ampla das informações e do conhecimento é a afirmação da potência de emancipação das multidões, porque socializa e expande a matéria-prima principal do trabalho hoje, o conhecimento.

Outro aspecto significativo é que só o trabalho coletivo, compartilhado, mas livre da submissão, da homogeneização e da padronização (característicos dos fazeres da Expoérico) pode permitir aos alunos que manifestem suas diferenças, suas singularidades, sua arte, e realizem trocas, aprendendo o que são capazes, fazendo a sua diferença se manifestar no grupo, no processo de singularização, de manifestação das subjetividades de cada um, ou seja, no processo de individuação. Esse processo se despotencializa na forma tradicional das aulas convencionais em que os alunos escutam (sentados um atrás do outro) o professor e realizam estudos individuais, sem processos de manifestações e construções coletivas e plurais, numa estrutura que tem o formato da fábrica fordista, reproduzindo os paradigmas liberais-burgueses que empurram e induzem à reprodução de indivíduos “estragados”, sob o jugo do capital e da fratura entre o fazedor e seu fazer.

A Expoérico não qualificou, nem treinou, mas permitiu aprendizagens não pré-concebidas: imateriais, informacionais e afetivas, socializadas e fundamentais para

construção de novas realidades e novas subjetividades, com potencial de insubordinação ao modo de ser capitalista, permitindo vislumbrar fazeres com potenciais de construção de mais cooperação e de mais comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta investigação, vivenciei as crises e perplexidades apontadas na problematização inicial, ao ir constatando a complexidade de qualquer hipótese ou proposta desde as opções metodológicas e bibliográficas até o foco das questões de pesquisa. O problema inicialmente levantado sobre as finalidades do ensino médio e sua antiga dicotomia entre preparar para o trabalho ou para os vestibulares revelou-se, durante o trabalho, uma falsa polêmica, pois ambas finalidades têm o mesmo fundamento gerador de crise: preparar para algo (trabalho presente ou vislumbrado) que está em crise e em processo de mutação. Qualquer uma das opções implica entender e questionar as práticas pedagógicas assentadas sobre os fundamentos do capitalismo cuja constituição do modo de ser, desde o advento da Modernidade, vem engendrando crises múltiplas porque nutre-se da desestruturação do humano, do ecológico, do comum, despotencializando ou mesmo impedindo o poder constituinte das multidões.

As crises da escola não se encontram no fato dela não preparar para o trabalho, tradicionalmente entendido e demandado pelo mercado capitalista, e nem em conseguir preparar para o vestibular, formatando os corpos para se submeterem a um processo competitivo, classificador e seletivo, muitas vezes em função de profissões que também estão em crise em decorrência das alterações tecnológicas, culturais, ecológicas e sociais que estão ocorrendo. Estudando o conjunto de crises que estão se manifestando em diversos setores da sociedade, seja nos sindicatos, no Estado ou na escola, parece pertinente afirmar que elas são interfaces da crise civilizatória ou crise da Modernidade e têm as mesmas causas referentes às mudanças nos modos de viver e produzir.

O modo de vida centrado na propriedade, acumulação, fragmentação do fazer social, hierarquização, fetichização, expropriação, homogeneização das singularidades e na vontade única imposta e representada, deixa, crescentemente, de ter o estatuto de normalidade, uma vez que sempre foi motivo de resistência e luta e a cada dia torna-se menos tolerável.

Foi da Modernidade que herdamos a Filosofia do Progresso e os seus fundamentos: ruptura com o passado, produtivismo predador (velocidade do envelhecimento e sucateamento), museização rápida, compulsão pela novidade, valorização máxima do produto final (objetivismo) em detrimento da riqueza dos processos, fetiche da mercadoria e, em decorrência, o ocultamento do fluxo social do fazer e dos fazedores. O indivíduo desse modo de vida é o indivíduo proprietário e apropriador, valorizado pelo que possui, individualista, possessivo, livre para explorar e acumular, que não reconhece a rede cooperada e acredita que suas posses são fruto apenas de seu esforço individual, sem dever nada a ninguém. Essa visão, associada à ausência de perspectivas utópicas, é fator de crise, porque desumaniza.

Quando as lutas sociais dos sindicatos, movimentos anti-nucleares, feministas, ecológicas, etc., entram em crise, os indivíduos se vêem mais despotencializados. A falta de vínculos sociais e comunitários, a privatização da existência, as próprias faculdades humanas tornadas mercadoria, fragilizam, despotencializam os seres humanos e geram *stress* competitivo e de atenção, pânico, fuga e, enfim, crise generalizada. Esses paradigmas da Modernidade estão em crise e por isso, tudo o que se sustenta neles, como a escola e o trabalho entra também em crise. Onde estão os espaços de liberdade e as possibilidades emancipatórias? Certamente não estão na reprodução desse modo de vida. A pedagogia capitalista é aquela que reproduz o modo de ser do capital, sustentado e legitimado pela Modernidade.

O presente estudo buscou entender as crises da escola e suas inter-relações com o modo de produção capitalista em suas diferentes fases, a constituição e a crise do trabalho, do Estado e de outras instituições, as lutas sociais de resistência e a reação e rearticulação do capital a essas lutas. Nesse sentido, alguns aspectos polêmicos precisaram ser aprofundados, principalmente no que se refere à ontologia ou não do trabalho em relação à conformação do ser humano, a sua constitucionalização, a naturalização dos processos de expropriação e de sofrimento, bem como a centralidade ou não da categoria trabalho para organizar os modos de vida.

Dos referidos estudos foi possível constatar a crise da forma assalariada do trabalho e o entendimento de que a maior crise para os fazedores está na fetichização e objetivação de seus fazeres e na ruptura do fluxo social do fazer, que ao fragmentar o

fazer cooperado destrói as possibilidades de constituição de comunidade. Os fazedores sofrem três tipos de privações: a respeito dos meios de poder-fazer, a respeito do produto do seu fazer e a respeito de não poderem estabelecer relações de cooperação. O capital faz o movimento de separar, de fetichizar, de capturar, privatizar e negar o movimento (o fluxo social).

Com as alterações no processo produtivo e o advento das Novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (NTIC), o trabalho parcializado e repetitivo adquire posição residual. O saber é que ganha relevância e o *General Intellect* – riqueza social – passa a ser a principal força produtiva e não mais o trabalho devotado do indivíduo. Os pilares da produção passam a ser ciência, a informação, o saber, a cooperação. O trabalho cognitivo ou imaterial ganha relevância e a subjetividade é a matéria-prima mais valiosa.

Por outro lado, o tempo de trabalho direto na produção material não é mais o principal fator que agrega valor porque esse novo modo de produção faz com que a comunicação e a circulação se tornem imediatamente produtivas. O trabalho vivo passa a ser fundamental nos modos de produzir atualmente, mostrando a potência social do fazer e a força de trabalho, como previa Marx, passa a ser, realmente, a soma de todas as aptidões físicas e intelectuais existentes na corporeidade.

Por conseguinte, dá para afirmar que o trabalho que está em crise é aquele vinculado à sociedade salarial, e o que se expande é o cognitivo. O capital, por sua vez, invadiu todos os espaços da vida, afetando processos culturais, contratuais e coercitivos, ampliando e modificando as formas de extração de mais-valia. Investe cada vez mais em tecnologias informacionais e comunicacionais e tenta capturar, para seus lucros, a totalidade da vida, e é por isso que todos os espaços da vida, não apenas os locais de trabalho, são espaços de luta anti-capitalista. Emerge, portanto, a Economia do Conhecimento, com a valorização das faculdades humanas de cooperação, comunicação e produção de signos.

Ao mesmo tempo, o capitalismo se reorganizou a nível mundial de forma integrada, despotencializando os Estados nacionais. Percebe-se o declínio do consenso em torno do Estado, assim como a crença na democracia representativa. O lugar comum da multidão pós-fordista passa a ser o *General Intellect* e não a unidade em torno do

soberano, tal qual sugeria o comportamento típico de povo. A auto-organização tende a substituir a representação.

Para dar conta desses novos processos, percebeu-se a insuficiência de um olhar apenas sob a ótica do “Método da Economia Política” e a necessidade de buscar novas ferramentas de análise. Os postulados da economia política, baseados no princípio da escassez, não se sustentam porque os produtos do trabalho cognitivo não precisam necessariamente da relação com o capital para serem produzidos e não pertencem mais ao capital, pois coincidem com as relações sociais de cooperação. Reafirmar a hegemonia da base material é reafirmar a hegemonia do trabalho morto e nisso se sustenta a economia política.

A pesquisa inventariou as concepções hegemônicas da escola e da sua pedagogia, as crises enquanto reação às práticas de submissão, doutrinação e subordinação ao modo de ser do capital e da cidadania em torno da unidirecionalidade e homogeneização, procurou identificar a potência emancipatória e o “grito” nas manifestações das crises nos sujeitos, bem como em suas atividades curriculares concretas, comuns e cooperadas e, entre elas, destacamos a II Expoérico.

Os fazeres da II Expoérico, de forma intencional, foram planejados e executados pelo conjunto dos sujeitos da comunidade escolar, como uma das práticas pedagógicas, para tentar escapar da forma estrutural fordista-taylorista que caracteriza a estrutura escolar. Os relatos do que foi executado demonstram que a II Expoérico conseguiu se constituir em um experimento de fazer cognitivo (de poder-fazer) pedagógico, emancipatório e fora do paradigma do ensino em que o centro da aprendizagem está no “mestre explicador”. Esse tipo de ensino (que é o predominante) pressupõe a menoridade dos aprendizes, a subordinação das inteligências, a desigualdade como condição para que o mestre transmita as matérias previamente determinadas como verdadeiras e válidas para a cidadania capitalista, frutos do “conhecimento acumulado pela humanidade”.

A pesquisa-ação realizada traz elementos sobre as possibilidades que o trabalho imaterial, cognitivo e informacional têm de não subordinação ao modo de ser do capital, de potência de recomposição do fluxo social do fazer e de poder-fazer. Potência para libertação em relação à opressão das hierarquias, da fragmentação, da subordinação e da

homogeneização, que contém as manifestações das singularidades e as necessárias produções de novas subjetividades, com as quais se possam construir novos modos de vida.

Na experiência da II Expoérico, mesmo ocorrendo todos os conflitos determinados pelos hábitos e dificuldades advindos de práticas autoritárias próprias do capitalismo, foi possível observar os fazeres cooperados, autônomos em relação aos mestres “explicadores”, as manifestações de criatividade na convivência grupal (singularizações) e as possibilidades para o processo de individuação com todos os sujeitos participantes, notadamente alunos e professores. Processo que demonstrou ser praticável outro papel para os professores: de companheiros, de instigadores, de organizadores, de fonte de pesquisa, de comunicadores e, principalmente, de ativistas sensíveis que permitam o surgimento de ambientes de cooperação para a produção de novas subjetividades (matéria-prima dos novos modos de produção, com potencial emancipatório).

Uma prática pedagógica anti-capitalista deve propor mudanças na estrutura dos tempos e espaços, que propiciem fazeres multidirecionais, diversificados, relacionais, lingüísticos, criativos, não hierárquicos e capazes de romper com o sentido único, com a linearidade, a causalidade, a monotonia, a homogeneidade, a competição, a centralização, a representação e a transmissão (que, têm sido fatores de crise na escola). Esse rompimento, é preciso esclarecer, não pode depender de nenhuma espécie de determinação legal, a partir de tomada do poder (poder-sobre) nos moldes da democracia representativa. Deve ser fruto da auto-organização, da autoconvocação, momento a momento do cotidiano da escola, resgatando o poder constituinte dos sujeitos no poder-fazer concreto, produzindo desde já a realidade desejável. Portanto, o estudo demonstrou que a estrutura da escola é coercitiva e os fazeres emancipatórios que acontecem, quase sempre são realizados e possíveis, de alguma forma, fora da estrutura.

Evidentemente que nos novos entendimentos sobre a produção hoje, em que a vida como um todo foi posta a produzir, envolvendo toda a potência da inteligência coletiva, a concepção de “**preparar para**” não tem sentido. O sentido está em conceber que todos os sujeitos são capazes e que os fazeres, no processo de individuação, podem

ser imediatamente produtivos (significativos) e isso deve vir junto com a superação do paradigma do ensinar-aprender, do “mestre explicador” e transmissor de conhecimentos determinados pelos concursos, pelos processos competitivos e seletivos ou de treinamentos de habilidades e competências demandadas pelo mercado capitalista. O professor assume, então, a função de comunicador e dinamizador de relações ético-estético-político-afetivas, na igualdade, reciprocidade e no acolhimento, para construir em comum tudo o que for significativo para os sujeitos, tecnologicamente e humanamente, prazeroso e necessário à construção de novas e desejáveis formas de vida.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, Giuliano. “*O princípio da individuação em Diferença e repetição de Gilles Deleuze*”. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva; 2002, [texto mimeo., recebido do tradutor]

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6º ed.; São Paulo: Boitempo; 2002; 259p.

ANUÁRIO ECONÔMICO E GEOPOLÍTICO MUNDIAL. *O mundo hoje 95/96*. São Paulo: Ensaio, 1996.

ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo*. Trad.: Vera Ribeiro; Riode Janeiro: Contraponto/São Paulo: Ed. UNESP; 1996; 408p.

ASTRADA, Carlos. *Trabalho e alienação, na “fenomenologia” e nos “manuscritos”*. Trad.: Cid Silveira; Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1968.

BALIBAR, Étienne. *A filosofia de Marx*. Trad.: Lucy Magalhães; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1995; 160p.

BECKER, Howard. *Métodos de Pesquisa em Ciências*. São Paulo: HUCITEC; 1999.

BAZIN, Germain. *História da história da arte*. Trad.: Antonio de Padua Danesi; São Paulo: Martins Fontes; 1989; 545p.

BERARDI, Franco. *La fábrica de la infelicidad: nuevas formas de trabajo e movimiento global*. Trad.: Manuel Aguilar Hendrikson e Patricia Amigot Leatxe; Madrid: Traficantes de sueños; 2003; 190p. Disponível em <<http://www.nodo50.org/ts>>.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. Trad.: Wanda Caldeira Brant; 2º ed.; São Paulo: Boitempo; 1999; 284p.

BRADBURY, Malcolm e McFARLANE, James (orgs.). *Modernismo: guia geral 1890-1980*. Trad.: Denise Bottmann; São Paulo: Companhia das Letras; 1989; 560p

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Darcy Ribeiro. Disponível em: CD-ROM produzido pela editora Juris Plenum, Edição 74, v. 2; nov/dez 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio; Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio*. Trad.: Vera Lucia de Oliveira Sarmento e Fernando de Azevedo Corrêa; Brasília: EdUnB; 1991; 347 p.

CARDOSO, Adalberto Moreira. “*Problemas de representação do sindicalismo brasileiro: o que aconteceu com a filiação sindical*”. In: TOLEDO, Enrique de la Garza (org.). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*. Argentina: Clacso; p. 55-89; 2002. Disponível em: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4º ed.; São Paulo: Cortez; 1995; 164p.

COCCO, Giuseppe. “*A nova qualidade do trabalho na era da informação*”, In: LASTRES, Helena M. M. e ALBAGUI, Sarita (orgs.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus; 1999; 320p.

COCCO, Giuseppe. “*Trabalho e exclusão: entre universalização da guerra e*

universalização dos direitos". Rio de Janeiro; s/r (mimeo. Eletrônico, recebido do autor); 2002.

_____. *Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização*. São Paulo: Cortez; 2000; 183p.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexandre Petez e SILVA, Gerardo (orgs.). *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Trad.: Eliana Aguiar; Rio de Janeiro: DP&A; 2003; 192p.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexandre Petez e URANI, André (orgs.). *Empresários e empregos nos novos territórios produtivos: o caso da terceira Itália*. Trad.: Frédéric Monié, Eliana Aguiar e Sieni Maria Campos; 2º ed.; Rio de Janeiro: DP & A; 2002; 269p.

COCCO, Giuseppe e MALINI, Fábio. "*Circular para produzir: novos mecanismos de Socialização do conhecimento*". In: *Revista trabalho e Sociedade*, ano 2, n. especial, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade; dezembro de 2002.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP; 1997; 383 p.

COSTA, Silvio de Souza Gadelha. "*De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)*". Texto Mimeo: Departamento de Educação da FAGED (UFC); 2002. [posteriormente publicado em: LINS, Daniel & PELBART, Peter Pál (orgs.). *Nietzsche e Deleuze: bárbaros e civilizados*. São Paulo: Editora Annablume; 2004; 248 p.]

FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Trad.: Luiz Paulo Rouanet; São Paulo: EdUNESP; 1995; 320 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1974: 218p.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 25^a edição; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2002; 165p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6^o edição; São Paulo: Cortez Editora; 2001; 234 p.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2^o edição; São Paulo: Cortez; 1996; 231p.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3^a ed.; Petrópolis: Vozes; 1999; 230 p.

GADOTTI, Moacir. “*Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Educação Sustentável*”. In: TORRES, Carlos Alberto (org.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Argentina: CLACSO; 2002; p. 81-132. Disponível em CD-ROM e no endereço: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>.

GIRALDO, Fernando Urréa. “*Un modelo de flexibilización laboral bajo el terror del mercado*”. In: GARZA, Enrique de la (org.). *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO; 2000/2001. Disponível em CD-ROM e no endereço: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad.: Ana Maria de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão; 1^a edição (3^a reimpressão); São Paulo: Editora 34; 1992; 2000; 208p.

GRUPO KRISIS. *Manifesto contra o trabalho*, in *Labur n° 2*. Trad.: Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Roberto Duarte; São Paulo: Geosp/Laboratório de Geografia Urbana/Departamento de Geografia/USP; 1999; 20p. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/contemporanea/krisis.shtml>>

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad.: Adair Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves; 8º edição; São Paulo: Edições Loyola; 1999; 349 p.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. Trad.: Marcos Santarrita; 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras; 2000; 598p.

HOLLOWAY, John. *Cambiar el mundo sin tomar el poder: el significado de la revolución hoy*. Trad.: Marcela Zangaro; Espanha: El Viejo Topo; 2002; 309 p.

_____. *Mudar o mundo sem tomar o poder*. Trad.: Emir Sader; São Paulo: Viramundo/ICSH - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; 2003; 330 p.

_____. “*Gente Común, es decir, rebelde*”. México; 2003. Disponível em: <<http://www33.brinktster.com/revistachiapas/No16/ch16holloway.html>>.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad.: Maria Elisa Cevasco; 2º edição; São Paulo: Atica; 2000; 431 p.

JAUSS, Hans Robert. *Las transformaciones de lo moderno: estudios sobre las etapas de la modernidad estética*. Trad.: Ricardo Sánchez de Urbina; Madrid: Visor; 1995; 251p.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Trad.: Luciana Villas-boas Castelo-Branco; Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto; 1999; 256 p.

KUENZER, Acácia. “Educação Cidadã: trabalho e desemprego”. In: *Utopia e Democracia: os inéditos viáveis na educação cidadã*. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas; v.1; 2000; p. 220-236.

_____. “Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia”. In: VII Seminário Internacional de Reestruturação curricular: “Inéditos Viáveis”; Porto Alegre: Smed/Pref. Municipal de Porto Alegre; 2000. (versão mimeo.)

_____. Acacia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2º ed.; São Paulo: Cortez; 2001, 848p.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo; Atlas, 1998.

LANDER, Edgardo. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. In: LANDER, Edgardo (org.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO; 2000/2001. Disponível em CD-ROM e no endereço: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>>

[LANDER, Edgardo (org.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO; 2003; 248p.]

LAZZARATTO, Maurício & NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Trad.: Mônica Jesus; Rio de Janeiro: DP&A; 2001; 108p.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Trad.: Carlos Irineu da Costa; Rio de Janeiro: Ed. 34; 1994; 152p.

LEHER, Robert. “Tempo, autonomia, Sociedade Civil e Esfera Pública: uma introdução ao debate a propósito dos ‘novos movimentos sociais na educação’”. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. Buenos Aires: CLACSO 2000/2001. Disponível em CD-ROM e no endereço: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>>.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo; 2002; 287p.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU; 1994.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Trad.: Rodnei Nascimento; São Paulo: Martins Fontes; 2003. 598p.

MACPHERSON, Crawford B. *A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Loocke*. Trad.: Nelson Dantas; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; 318 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad.: Newton Ramos de Oliveira; São Paulo: Cortez/Autores Associados; 1991; 198 p.

MANACORDA, Mário Alighiero *História da Educação Da antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Caetano Lo Mônaco; 6ª edição; São Paulo: Cortez; 1997.

MARQUES, Ivan da Costa. “Desmaterialização e trabalho”. In: LASTRES, Helena M. M. & ALBAGLI, Sarita (orgs). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus; 1999; 318 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 3ª ed. Trad.: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira; v.1; Portugal: Presença. Brasil; Livraria Martins Fontes, s/d. 313p.

MATURANA, Humberto & REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação Humana e Capacitação*. Trad.: Jaime A. Clasen; 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Trad.: José Fernando Campos Fortes; Belo Horizonte, UFMG: 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento complexo*. 4ª ed. STORIA Editores Ltda. Instituto Piaget, divisão editorial- Lisboa, Portugal. 177p.

NEFFA, Julio César. “*Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo*”. In: TOLEDO, Enrique De la Garza & NEFFA, Julio César (orgs). *El futuro del trabajo, el trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO; 2001-2002; Disponível em CD-ROM e no endereço:

<<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>>.

NEGRI, Antonio. *O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade*. Trad.: Adriano Pilatti; Rio de Janeiro: DP & A; 2002; 468 p.

_____. *Cinco lições sobre Império*. Trad.: Alba Olmi; Rio de Janeiro: DP&A; 2003; 270 p.

NEGT, Oskar. *Dialética e história: crise e renovação do marxismo*. Trad.: Ernildo Stein; Porto Alegre: Institutos Goethe no Brasil/Editora Movimento; 1984; 126 p.

NEGRI, Toni & GUATTARI, Felix. *Os novos espaços de liberdade*. Trad.: Editorial Centelha; Coimbra: Centelha; 1984; 105p.

PELBART, Peter Pál. “*Biopolítica e Biopotência no coração do Império*”. In: Revista *Multitudes* n° 9; Maio/junho 2002. Disponível em <http://multitudes.samizdat.net/article.php?id_article=41>.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Trad.: Fanny Wrobel; 3° ed.; Rio de Janeiro: Campus, 2000; 349p.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad.: Lílian do Valle; Belo Horizonte: Autêntica; 2002. 144p.

REVISTA CAROS AMIGOS N° 66. São Paulo: Casa Amarela Ltda, Set. 2002 (ano VI).

REVISTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO (NETE) N° 2. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, ag./dez. 1997; 249p.

RIO GRANDE DO SUL, Lei 10.576/95 de 14/11/95 e Decreto nº 36.281 de 20/11/95 – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Brasil. Legislação fornecida às escolas estaduais pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação, Parecer nº 323/99- Processo CEED nº 408/27.00/98.5, da Comissão Especial de Implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 07/04/99. Parecer fornecido às escolas estaduais pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

ROSDOLSKY, Roman. *Gênese e Estrutura de “O Capital” de Karl Marx*. Trad.: Cézár Benjamin; Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto; 2001; 624p.

SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia en Alemania, 1831-1933*. Trad.: Pepa Linares; Madrid: Ediciones Cátedra; 1991; 285 p. (trad. para o português: Leonardo R. Palma, mimeo.)

SCHORSKE, Carl E. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. Trad.: Denise Bottmann; 3º reimpressão; São Paulo: Companhia das Letras; 1990; 376 p. (original publicado em 1961)

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política”. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SALES, Maria Rita N. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

SIMONDON, Gilbert. *O indivíduo e sua gênese físico biológica*. Trad.: Ivana Medeiros. São Paulo: PUC/ Cadernos de produção de subjetividade; 1996.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. “O encontro de Hegel e Marx com a Economia Política clássica”, In: *PRÁXIS Nº 11*. Ano V, jul./out. 1998, BH/RJ/SP: Projeto Joaquim de Oliveira.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3º ed.; São Paulo: Editora Polis; 1982; 270p.

TOLEDO, Enrique de la Garza. “Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo”. In: TOLEDO, Enrique de la Garza & NEFFA, Julio César (orgs). *El futuro del trabajo, el trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO; 2002. Disponível em CD ROM e no endereço: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>>.

VINCENT, Andrew. *Ideologias políticas modernas*. Trad.: Ana Luísa Borges; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1995; 357 p.

VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud: para una análisis de las formas de vida contemporáneas*. Trad.: Eduardo Sadier; Buenos Aires: Paidós; 2002. Disponível em <http://usuarios.lycos.es/pete_baumann/gramatica.html> ou <http://www.rebellion.org/libros/030907_gramatica.pdf> [Trad. para o português: http://geocities.yahoo.com.br/autoconvocad/gramatica_da_multidao.htm]

_____. Paolo. *Gramática de la multitud: para una análisis de las formas de vida contemporáneas*. Trad.: Adriana Gómez, Juan Domingo Estop e Miguel Santucho; Madrid: Traficantes de sueños; 2003a; 131 p. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/ts/editorial/gramatica.htm>> e <[http://www.nodo50.org/ts/editorial/gramatica de la multitud.pdf](http://www.nodo50.org/ts/editorial/gramatica%20de%20la%20multitud.pdf)>

_____. Paolo. *Virtuosismo y revolución, la acción política en la época del desencanto*. Trad.: Raúl Sánchez Cedilho, Hugo Romero e David Gámez Hernández; Madrid: Traficantes de sueños; 2003b; 154 p. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/ts/colecciones.htm>>.

WALLERSTEIN, Immanuel. “*Três ideologias ou apenas uma? A pseudobatalha da modernidade*”. In: WALLERSTEIN, I. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Trad.: Ricardo Aníbal Rosenbusch; Petrópolis: Vozes; 2002; 272 p.

WALLERSTEIN, Immanuel (presidente). *Para abrir as ciências sociais (Relatório da Comissão Gulbenkian para Reestruturação das Ciências Sociais)*. São Paulo: Cortez; 1996; 151p.

ZIBECHI, Raúl. “*El outro mundo es el “adentro” de los movimientos*”. 2004. Disponível em: <<http://www.lafogata.org/zibechi/zibechi6.htm>>.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO I

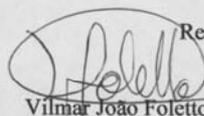
333

AUTORIZAÇÃO

Considerando que os sujeitos da comunidade da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo de Restinga Seca têm demonstrado vontade de mudanças curriculares e, nesse sentido, vêm estudando alternativas pedagógicas que cumpram as orientações e determinações da LDB 9394/96 e, ao mesmo tempo, atendam às expectativas dos sujeitos do processo escolar; considerando a pertinência do tema de estudo que será desenvolvido pela pesquisadora, bem como o fato de que a proposta foi explicada aos professores da escola e obteve a concordância unânime dos mesmos, autorizo a professora TEREZA MARIA COPETTI DALMASO, que faz parte dessa comunidade escolar, a:

- Realizar a pesquisa de mestrado junto à escola, podendo coletar informações através da análise dos documentos da instituição escolar;
- entrevistar alunos e professores, desde que estes concordem com o procedimento, bem como aplicar questionários junto ao público escolar;
- realizar registros através de anotações, gravação em fita cassete, filmagens e fotografias, desde que se mantenha procedimentos éticos em relação à imagem da instituição e aos sujeitos da comunidade escolar, garantindo um processo transparente, participativo e cooperativo tanto em relação aos dados levantados como às contribuições teóricas a serem socializadas com a comunidade escolar.

Respeitados esses critérios, a pesquisadora poderá identificar, na dissertação, a escola e o contexto, preservando os nomes das pessoas envolvidas nas pesquisas e nos eventos.



Vilmar João Foletto

Restinga Seca, 06 de janeiro de 2004.

Diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo

ANEXO II

ANEXO II

EXPOÉRICO – Entrevista aberta – alunos

Nome: série: idade:

Tema:

A expoérico foi uma boa oportunidade de ampliar aprendizagens importantes? Por que?

O que você aprendeu de mais importante?

Sentiu prazer ou sacrifício em participar dessa atividade?

Quais as diferenças que você sentiu entre aprender em sala de aula e nesse trabalho?

O que mais gostou nesse trabalho? Gostou do tema?

Dificuldades encontradas.

Qual foi a participação dos professores no trabalho da turma de vocês? Alguma participação que gostaria de salientar?

Como foi trabalhar em conjunto com todos os colegas? Teve a participação da comunidade? Em que?

A escola deve continuar promovendo esses eventos? Eles nos desenvolve, nos desafiam?

Os aprendizados da expoérico, poderão ajudar na vida ou no trabalho? Justifique.

Os trabalhos da Expoérico devem ser avaliados, e ter nota? Será possível atribuir uma nota justa por esse trabalho? Que acha da avaliação em conselho, em que todos vão participar?

Sugestões para as próximas atividades semelhantes.

EXPOÉRICO – Entrevista aberta – professores

A Expoérico atrapalhou suas aulas?

O que acha que eventos dessa natureza podem desenvolver nos alunos?

Acredita que esses aprendizados são mais adequados ao trabalho, à vida ou aos vestibulares?

Como te sentiu nessa tarefa? De que forma participou?

Qual deve ser o papel dos professores nesse tipo de evento? O que ensinou? O que você aprendeu?

Acredita que foram realizadas aprendizagens interdisciplinares nesse evento?

Esse evento desenvolve qualidades para a vida e os fazeres da vida (trabalho)?

A Expoérico ajuda ou prejudica quem vai a vestibular? Por que?

Dificuldades que você aponta.

O que modificaria para os próximos eventos.

ANEXO III

ANEXO III

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO – PROFESSORES

PARTICIPAÇÃO É A QUESTÃO: Questionário aplicado pela direção da escola Érico Veríssimo aos professores no final do ano-letivo 2003, dia 06/01/2004, cujas respostas e sistematização foram disponibilizados para a pesquisa.

Considerando que as finalidades e objetivos do ensino médio, previsto na LDB, no art. 35 são:

- 1- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- 2- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- 3- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- 4- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Participe da construção do novo Plano de Ação da nossa Escola, respondendo as seguintes questões:

- 1- O que deve mudar na escola, em relação à formação e aprendizagem dos alunos?
- 2- O que deve mudar na escola, em relação ao desempenho dos professores e funcionários?
- 3- Considerando os objetivos do Ensino Médio, na LDB e no Regimento da Escola, cite as atividades curriculares que foram desenvolvidas na escola em 2003, que considerastes relevantes para a concretização dos mencionados objetivos.
- 4- Com a mesma reflexão, cite as atividades que não considerastes relevante.
- 5- Dos objetivos da Lei para o ensino médio, qual a ênfase trabalhada, de fato, na sua disciplina?
- 6- Que capacidades ou competências são imprescindíveis para que um aluno conclua o ensino médio e saia com melhor potencial para a vida?
- 7- Sugestões para reduzir o número de evadidos e reprovados.
- 8- Repetir a série é garantia de recuperar a aprendizagem e melhorar o nível da escola? Justifique e dê sugestões.
- 9- O que fazer para melhorar a capacidade dos alunos para ler, interpretar e escrever melhor?
- 10- O que você espera do novo diretor?
- 11- O que você espera da equipe executiva da escola?
- 12- Que campanhas, projetos ou outras atividades poderemos desenvolver para atender aos interesses, necessidades e desejos de nossos alunos e destes pelo aprendizado?
- 13- O que você necessita para desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula ou na escola como um todo?
- 14- Como concretizar a efetiva participação dos pais no processo educacional?
- 15- Quanto à participação dos alunos, convivência e respeito mútuo, o que deve ser feito para melhorar?
- 16- Que tipo de atividades extraclasse você gostaria que se realizasse na escola para auxiliar no seu trabalho e na aprendizagem dos alunos?
- 17- Qual o papel do Conselho Escolar? Como ele deve funcionar?
- 18- Qual o papel do Círculo de Pais e Mestres?
- 19- Qual o papel do Grêmio Estudantil?

- 20- Sugira temas, formas e tempo para a formação continuada dos professores e funcionários.
- 21- Dê a sua sugestão para o melhor desempenho do trabalho dos seguintes setores ou segmentos, considerando os objetivos da lei e do regimento escolar.
Biblioteca, SOE , Coordenação Pedagógica, Secretaria, Serviços Gerais, Diretor, Vice-Diretor, Professores.
- 22- Qual a função dos Conselhos de classe? O que deve ser modificado? Justifique.
- 23- Outras sugestões.

PARA OS FUNCIONÁRIOS:

- Qual a contribuição que os funcionários podem dar ao processo educacional?
- Gostariam de ter encontros de formação na escola? Quais os temas?
- Pela observação de vocês sobre os alunos, que temas devemos trabalhar com os alunos para sua formação humana?
- Citem as dificuldades no trabalho de vocês.
- Sugestões

ANEXO IV

ANEXO IV

Sondagem alunos da Escola Estadual de 2º Grau Érico Veríssimo – 2004

Escola Estadual de Ensino Médio – Érico Veríssimo

Ano Letivo: 2004 – Série:

Idade: Nome:

Endereço:

Prezado aluno: sua opinião é muito importante e vai nos ajudar a preparar um currículo mais próximo aos desejos e necessidades da comunidade escolar.

Assinalar:

1- Numere, na ordem de 1 a 4, de acordo com o que consideras mais importante; Os objetivos do ensino médio devem ser:

- () Preparar para a vida: aprender a conviver melhor, a trabalhar em grupo, a desenvolver a afetividade, a se comunicar e entender o funcionamento do mundo atual;
- () Preparar para o trabalho;
- () Preparar para o vestibular;
- () Preparar capacidades humanas e técnico-científicas, que sejam base para continuar estudando ou trabalhando, nas diferentes opções que poderão surgir após ou durante o ensino médio
- () A primeira e a última;
- () A primeira e a terceira.

Observação:

2- Pela ordem de tuas necessidades ou prioridades, assinale numerando de 1 a 4 as áreas do conhecimento que consideras mais fundamentais:

- () Linguagens, comunicação e expressão (escrita, falada, virtual, corporal), artes e similares;
- () Matemática, física e similares;
- () Ciências sócio-históricas, filosóficas e psicológicas;
- () Química, ciências biológicas e similares.

Observação:

3- Pela ordem de tuas necessidades ou prioridades, assinale numerando de 1 a 4 as habilidades e competências que consideras mais fundamentais:

- () Capacidades lingüísticas e comunicativas: falar bem, escrever bem, interpretar, usar comunicação virtual, expressão corporal, ter cultura geral, arte e conhecimentos básicos de língua estrangeira, ser dinâmico, ter autonomia e ética;
- () Ter bom relacionamento, saber trabalhar em grupo, ser criativo, ser afetivo, ter coragem e iniciativa para resolver problemas, estar aberto a observar e aprender, saber buscar as informações;
- () Ter um bom currículo: cursos em diversas áreas, boas notas, conhecimentos técnicos, boa memória, ter raciocínio lógico, saber esconder sentimentos e emoções;
- () Ser disciplinado, obediente, saber usar bem as modernas tecnologias, ser um bom cumpridor de ordens superiores. Ser compenetrado no teu trabalho individual. Entender bem daquilo que te cabe fazer e não dar opinião sobre outros setores da organização.
- () a primeira e a terceira;

() a segunda e a quarta.

- 4- Já decidistes se vais fazer vestibular na conclusão do ensino médio? Já escolheste o curso? Qual?
- 5- De acordo com tua experiência anterior de estudante, cite algumas coisas boas que não podem faltar de jeito nenhum na escola

ANEXO V

ANEXO V

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO Aplicado pela Equipe Diretiva da Escola ALUNOS REPROVADOS NO ANO LETIVO DE 2003

Série: Turma:

CARO ALUNO(A):

O desejo dos professores e direção é promover a aprendizagem. Temos certeza de que todos(as) podem aprender em qualquer lugar e tempo.

Quando alguém é reprovado, nos preocupamos, porque a reprovação deixa efeitos negativos na auto-estima e auto valorização dos jovens.

Queremos fazer um esforço para remediar esta situação e, por isso, apresentamos este questionário para ouvir a cada um e cada uma dos que sofrerem esta situação.

Tua opinião servirá para nós melhorarmos o ensino.

1. Assinale a alternativa que corresponde a tua opinião:

- Após o resultado das provas e testes:

() Consegues esclarecer tuas dúvidas com o professor(a);

() Sempre houve oportunidade de reforço;

() Havia aulas de esforço, mas era a mesma matéria ou exercícios para todos, sem levar em conta as dificuldades de cada um;

() Cada um teve a oportunidade de aprender aquilo que não tinha acertado na prova.

() Nem sempre houve aulas de reforço nas recuperações paralelas;

() Houve diversas oportunidades de recuperação e reforço e não compareci ou desisti de estudar.

() Outra situação.

2. Assinale a alternativa que corresponde a tua opinião:

- Foste reprovado por que:

() Acumulastes conteúdos que tinhas dificuldade e achastes que não havia como recuperá-los;

() Não encontrastes condições de recuperar tua aprendizagem;

() Não querias mesmo vir à escola e, por isso, não estudavas;

() Esperavas outros conteúdos e te decepcionastes com a escola;

() Outras questões. Quais?

Por que tu achas que foi reprovado?

Quais as disciplinas em que tu fostes reprovado?

Mesmo sendo reprovado em algumas disciplinas, tu achas que teria condições de acompanhar a série seguinte, caso a escola tivesse permitido? Por quê?

Achas que a reprovação é porque não sabias o conteúdo ou por outras causas? Quais?

O que podes fazer para aprender de fato?

O que cabe aos professores e à escola fazer?

Na(s) disciplina(s) que não foste aprovado qual a principal dificuldade que encontras?
Poderias identificar os itens das disciplinas que não conseguistes aprender?
Descreva.

ANEXO VI

ANEXO VI

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ÉRICO VERÍSSIMO

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO PARA OS ALUNOS DAS TERCEIRAS SÉRIES- CONCLUINTES EM 2003.

QUESTÕES:

- 1) Dos conteúdos e atividades desenvolvidos na escola nos 3 anos de ensino médio, poderias citar aqueles que mais te marcaram e que vai ajudar-te na vida, em relação ao trabalho? Explique.
- 2) O ensino médio te ajudou a entender melhor o funcionamento da economia e das profissões? Justifique.
- 3) Entendes trabalho como sinônimo de profissão? Explique.
- 4) Tens idéia das mudanças que estão ocorrendo na forma de trabalhar? Explique.
- 5) Que qualidades precisa ter um trabalhador hoje?
- 6) Que disciplinas ou conteúdos desenvolveram potenciais que possam vir a facilitar teu exercício em alguma atividade de trabalho? Explique.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ÉRICO VERÍSSIMO
AVALIAÇÃO GERAL DA II EXPOÉRICO
ANO LETIVO – 2004- MÊS DE OUTUBRO
QUESTIONÁRIO APLICADO PARA TODOS OS ALUNOS DA ESCOLA

QUESTÕES:

- 1- Mencione todas as dificuldades que você teve, desde o início da pesquisa do tema, exposição, apresentação e relatório.
- 2- Dê sugestões sobre a época: melhor no 1º semestre ou no segundo semestre, como foi este ano?
- 3- O que você apreendeu durante estes meses, que nas aulas normais não terias aprendido?
- 4- Na sua opinião, o que foi mais importante, nesta Expoérico?
- 5- Você acha que houve mais motivação e interesse por parte dos alunos durante a Expoérico do que nas aulas normais? Justifique.
- 6- O que foi experimentado durante a Expoérico e que pode ser aproveitado nas aulas das disciplinas?
- 7- No andamento do trabalho da Expoérico, mencione situações, fatos ou procedimentos por parte da comunidade escolar (professores, pais, colegas, entidades, empresas, etc.) que ajudaram ou facilitaram na pesquisa, aprendizagem e apresentação do tema?
- 8- Quanto à avaliação (nota e forma de avaliar) qual sua opinião? Justifique.

ANEXO VII

ANEXO VII

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ÉRICO VERÍSSIMO
RESTINGA SÊCA – RS

PLANO DE ESTUDOS

TURNO: DIURNO E NOTURNO

VIGÊNCIA: A PARTIR DE 2001

Disciplinas	Séries/ Carga horária						Total	
	1ª série		2ª série		3ª série		CHs	Cha
	CH s.	CH a.	CH s.	CH a.	CH s.	CH a.		
L. Port.	3	98	3	98	3	98	9	294
Literatura	2	65	1	33	1	33	4	131
LEM (L. Ingl.)	2	65	1	33	1	33	4	131
Ed.Artística	2	65	-x-	-x-	-x-	-x-	2	65
Biologia	3	98	3	98	3	98	9	294
Ens.Religioso	1	33	1	33	1	33	3	99
História	-x-	-x-	2	65	2	65	4	130
Geografia	-x-	-x-	1	32	2	65	3	97
Matemática	4	131	4	131	4	131	12	393
Física	3	98	3	98	2	65	8	261
Química	3	98	3	98	3	98	9	294
Filosofia	-x-	-x-	1	32	-x-	-x-	1	32
Psicologia	-x-	-x-	-x-	-x-	1	32	1	32
Ed.Física	3	98	3	98	3	98	9	294
Total	26	849	26	849	26	849	78	2547

Total de semanas: 37

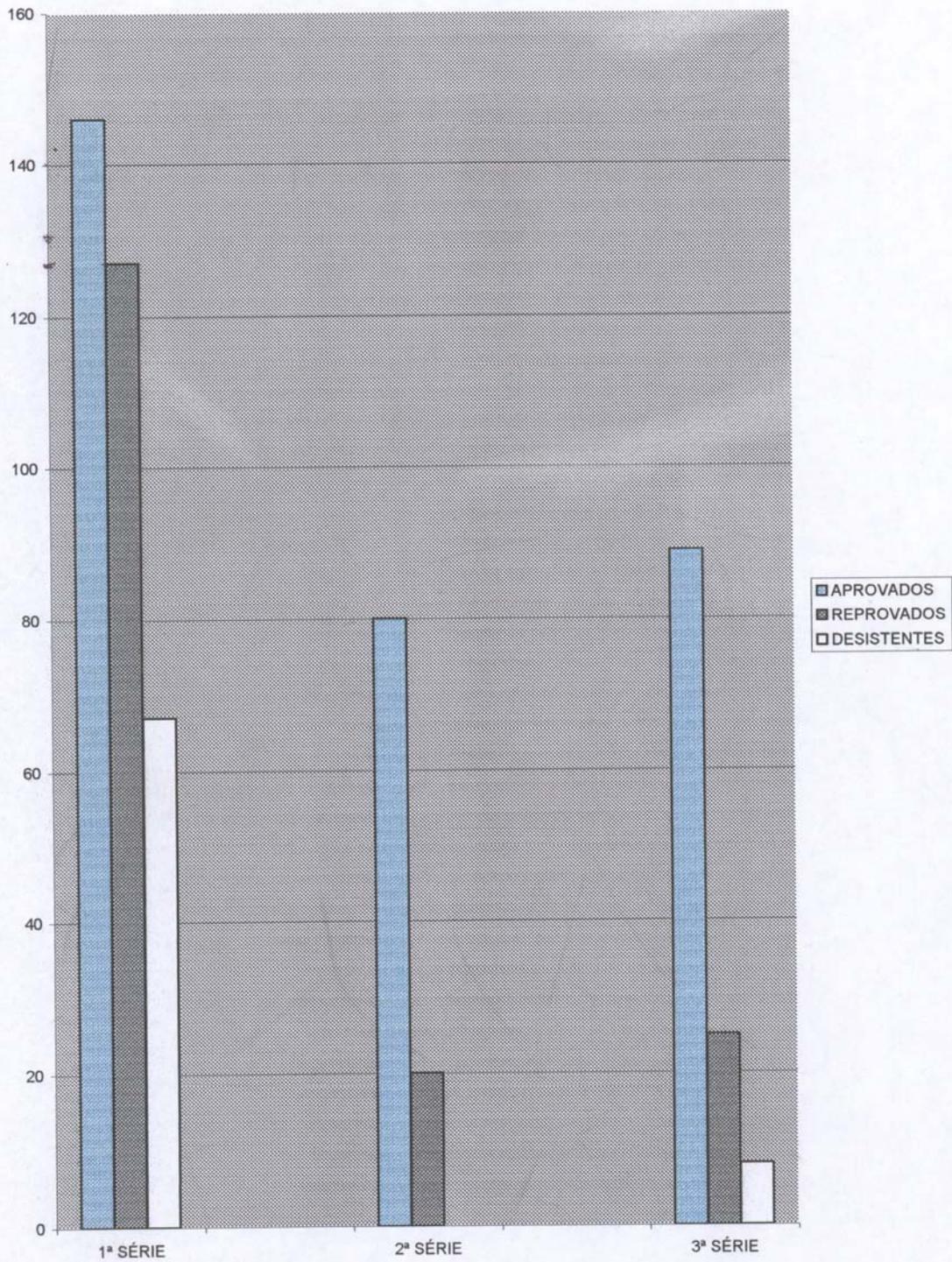
Ensino Religioso, para alunos não optantes, a carga horária será diluída em Literatura na 2ª série e em Psicologia na 3ª série.

Escola Estadual de Ensino Médio
"ÉRICO VERÍSSIMO"
PORTARIA SE N.º 00122 DE 25.04.2000
DO 26-04-2. O - ALTERA DESIGNAÇÃO
RUA IZALTINO DE OLIVEIRA, 164
RESTINGA SÊCA - RS

ANEXO VIII

ANEXO VIII

RESULTADO FINAL - GRÁFICO RESUMO 2001



ANEXO IX

ANEXO IX

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ÉRICO VERÍSSIMO RESTINGA SÊCA

RENDIMENTO ESCOLAR - 2002

QUADRO GERAL

SÉRIE	1ª série				2ª série				3ª série			
	Manhã		Noite		Manhã		Noite		Manhã		Noite	
TURNO	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Especificação	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Matrícula inicial	211	100	169	100	112	100	76	100	78	100	55	100
Aprovados	127	69	46	70	94	85	39	80	66	92	38	81
Aprovados s/ERF	62	34	20	30	49	44	21	43	48	67	25	53
Aprovados após ERF	65	35	26	40	46	88	18	62	18	75	13	59
Reprovados	50	27	20	30	6	12	11	38	2	8	2	9
Evadidos ERF	7	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rec. Prolongada	-	-	-	-	-	-	-	-	4	17	7	32
Evadidos	19	9	92	54	4	3	23	30	2	2	8	14
Transferidos	6	3	3	2	1	1	1	1	-	-	-	-
Remanejados	2	1	7	4	6	5	2	3	4	5	-	-
Matrícula final	184	87	66	39	101	90	49	64	72	92	47	85
Em Recuperação	122	66	46	69	52	51	29	57	24	33	22	46

OBS: Estes resultados estão sujeitos a alteração após confirmação dos resultados oficiais Exames Supletivos.

ANEXO X

ANEXO X

TOTAL GERAL DA SISTEMATIZAÇÃO DAS SONDAJENS DOS ALUNOS DO ENSINO REGULAR

TOTAL DE ALUNOS: 581 alunos responderam ao questionário.

1. Numere, na ordem de 1 a 4, de acordo com o que consideras mais importante; os **OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO** devem ser:

A - Preparar para a vida: aprender a conviver melhor, a trabalhar em grupo, a desenvolver a afetividade, a se comunicar e entender o funcionamento do mundo atual.							
A1		A2		A3		A4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
323	55	126	22	63	11	64	11
B - Preparar para o trabalho.							
B1		B2		B3		B4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
41	7	77	13	195	34	253	44
C - Preparar para o vestibular.							
C1		C2		C3		C4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
95	16	169	29	174	30	126	22*
D - Preparar capacidades humanas e técnico-científicas, que sejam base para continuar estudando ou trabalhando, nas diferentes opções que poderão surgir após ou durante o ensino médio.							
D1		D2		D3		D4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
136	23	190	33	126	22	117	20

* As turmas de nossa escola no geral consideram como principal objetivo ou primeira prioridade do ensino médio:

Preparar para a vida: aprender a conviver melhor, a trabalhar em grupo, a desenvolver a afetividade, a se comunicar e entender o funcionamento do mundo atual.

Como segunda prioridade aparece: **Preparar capacidades humanas e técnico-científicas, que sejam base para continuar estudando ou trabalhando, nas diferentes opções que poderão surgir após ou durante o ensino médio.**

Como terceira prioridade e quarta prioridades consta: **Preparar para o trabalho,** sendo o número mais expressivo o da quarta prioridade.

Convém ressaltar que o objetivo de **preparar para o vestibular** aparece como primeira prioridade para **95 (16%)** alunos da nossa escola.

2. Pela ordem de tuas necessidades ou prioridades, assinala numerando de 1 a 4 as **ÁREAS DO CONHECIMENTO** que consideras mais fundamentais:

A – Linguagem, comunicação e expressão (escrita, falada, virtual, corporal), artes e similares.							
A1		A2		A3		A4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
379	65	95	16	45	8	55	9
B – Matemática, física e similares.							
B1		B2		B3		B4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
120	21	175	30	159	27	116	20
C – Ciências sócio-históricas, filosóficas e psicológicas.							
C1		C2		C3		C4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
47	8	170	29	139	24	213	37
D – Química, ciências biológicas e similares.							
D1		D2		D3		D4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
45	8	127	22	223	38	177	30

* No geral nossas turmas consideram mais fundamentais as seguintes áreas do conhecimento:

Primeira prioridade: **Linguagem, comunicação e expressão (escrita, falada, virtual, corporal), artes e similares.**

Segunda prioridade: **Matemática, física e similares.**

Terceira prioridade: **Química, ciências biológicas e similares.**

Quarta prioridade: **Ciências sócio-históricas, filosóficas e psicológicas.**

*As áreas das ciências humanas são, segundo esta sondagem são menos valorizadas que as das ditas ciências exatas. Embora as Ciências sócio-históricas, filosóficas e psicológicas apareçam com número expressivo enquanto segunda prioridade.

3. Pela ordem de tuas necessidades ou prioridades, assinale numerando de 1 a 4 as **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS** que consideras mais fundamentais:

A – Capacidades lingüísticas e comunicativas: falar bem, escrever bem, interpretar, usar comunicação virtual, expressão corporal, ter cultura geral, arte e conhecimentos básicos de língua estrangeira, ser dinâmico, ter autonomia e ética.							
A1		A2		A3		A4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
208	36	152	26	116	20	94	16
B – Ter bom relacionamento, saber trabalhar em grupo, ser criativo, ser afetivo, ter coragem e iniciativa para resolver problemas, estar aberto a observar e aprender, saber buscar as informações.							
B1		B2		B3		B4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
250	43	153	26	92	16	78	13
C – Ter um bom currículo, cursos em diversas áreas, boas notas, conhecimento técnico, boa memória, ter raciocínio lógico, saber esconder sentimentos e emoções.							
C1		C2		C3		C4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
75	13	138	24	186	32	170	29
D – Ser disciplinado, obediente, saber usar bem as modernas tecnologias, ser um bom cumpridor de ordens superiores. Ser compenetrado no seu trabalho individual. Entender bem daquilo que te cabe fazer e não dar opinião sobre outros setores da organização.							
D1		D2		D3		D4	
Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
59	10	124	21	163	28	222	38

As turmas de 1ª a 3ª séries elegeram como habilidades e competências:

Na primeira prioridade: **Ter bom relacionamento, saber trabalhar em grupo, ser criativo, ser afetivo, ter coragem e iniciativa para resolver problemas, estar aberto a observar e aprender, saber buscar as informações.**

Na segunda prioridade também aparece: **Ter bom relacionamento, saber trabalhar em grupo, ser criativo, ser afetivo, ter coragem e iniciativa para resolver problemas, estar aberto a observar e aprender, saber buscar as informações, com uma diferença mínima de apenas um aluno(a) a menos para as capacidades lingüísticas e comunicativas: falar bem, escrever bem, interpretar, usar comunicação virtual, expressão corporal, ter cultura geral, arte e conhecimentos básicos de língua estrangeira, ser dinâmico, ter autonomia e ética.**

Na terceira prioridade: **Ter um bom currículo, cursos em diversas áreas, boas notas, conhecimento técnico, boa memória, ter raciocínio lógico, saber esconder sentimentos e emoções.**

Na quarta prioridade também consta: **Ser disciplinado, obediente, saber usar bem as modernas tecnologias, ser um bom cumpridor de ordens superiores. Ser compenetrado no seu trabalho individual. Entender bem daquilo que te cabe fazer e não dar opinião sobre outros setores da organização.**

Observa-se que **59 alunos (10%)** consideram como primeira prioridade a alternativa D referente a ser disciplinado, obediente, ser bom cumpridor de ordens, etc.

QUESTÕES	Nº DE RESPOSTAS	%
4. Já decidistes se vais fazer vestibular na conclusão do ensino médio?		
SIM	380	65
NÃO	191	33
Já escolheste o curso?		
SIM	208	36
NÃO	349	60

* A maioria dos alunos pretende fazer o vestibular (65%), mas ainda não decidiu qual será o curso a ser realizado (60%).

* Os dados não contemplam o total de alunos que responderam à sondagem e nem o percentual de 100% porque alguns alunos preencheram incorretamente as questões assinalando somente com um X algumas delas ao invés de numerá-las ou ainda não responderam claramente às perguntas realizadas ou as deixaram sem resposta. Também podem ter ocorrido pequenas falhas na contagem e tabulação dos dados.