



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE**  
Câmpus Pelotas

A dimensão ético-política da formação  
permanente na (re)significação do  
trabalho docente

**Fátima de Lurdes Barcellos da Rosa**

18/12/2017

FÁTIMA DE LURDES BARCELLOS DA ROSA

**A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho  
docente**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Luciane Albernaz de Araujo Freitas

PELOTAS

2017

FÁTIMA DE LURDES BARCELLOS DA ROSA

**A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho  
docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação

Orientação: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Luciane Albernaz de Araujo Freitas

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Albernaz de Araujo Freitas  
Instituto Federal de Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas - MPET

---

1º avaliador: Prof. Dr. Dirlei de Azambuja Pereira  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

---

2º avaliador: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas  
Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas - MPET

Aprovado pela Banca Examinadora em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Pelotas, 2017.

Dedico este trabalho ao meu eterno namorado, a minha família e a minha orientadora que me apoiaram incondicionalmente, para que este sonho se concretizasse.

## AGRADECIMENTOS

*Venha, meu coração está com pressa  
Quando a esperança está dispersa  
Só a verdade me liberta  
Chega de maldade e ilusão.*

*Venha, o amor tem sempre a porta aberta  
E vem chegando a primavera  
Nosso futuro recomeça [...]*

*Perfeição- Legião Urbana*

É com muita esperança e otimismo que quero expressar aqui minha imensa gratidão a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram na concretização deste sonho. Sim, de um sonho cultivado a cada instante, a cada leitura, a cada desafio, a cada dificuldade superada. Em meio a tantos sorrisos e lágrimas, viagens, as incansáveis viagens.

Sou grata a Deus, que me dá força e não me deixa desistir.

Sou imensamente grata a minha orientadora Luciane, que muito além de mestre, é uma pessoa maravilhosa, por isso, também, disputadíssima, todos a querem pertinho! Como te agradeço por todo conhecimento, incentivo, palavras amigas, abraços fraternos. És uma grande “mãezona acadêmica”!

Agradeço, também, ao meu amor e companheiro Márcio Miguel Marin que, em todos os momentos, está ao meu lado, com seu apoio e incentivo. Muito obrigada, do fundo do coração, por toda dedicação, carinho e amor.

Gratidão a minha mãe, meu pai e meus irmãos que, mesmo distantes geograficamente, estão presentes em minha vida, proporcionando-me momentos inesquecíveis, permeados de alegrias.

A minha querida amiga e colega de mestrado Francine Couto, com quem aprendi muito e dividi angústias, alegrias, lágrimas, sorrisos e vitórias. Obrigada por tudo, “Fran”.

Aos colegas gramscianos Gabriel Barros e Vanessa Valente agradeço pelas efetivas discussões e momentos ímpares de aprendizado

Aos colegas de trabalho do NuDE, em especial ao colega e amigo Marcelo Moro, que assumiu muitas de minhas responsabilidades no trabalho, por isso, agradeço por todo apoio dado, sem o qual nem sequer teria conseguido liberação para realizar um sonho: Mestrado.

Agradeço a disponibilidade dos docentes da LECAMPO que, mesmo com toda carga de trabalho, deram-me a oportunidade de ouvi-los e, assim, proporcionaram-me ricas aprendizagens.

Por fim, agradeço aos educadores Dr<sup>a</sup> Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Dr Dirlei de Azambuja Pereira e Dr<sup>a</sup> Rossane Vinhas Bigliardi que muito contribuíram para realização deste trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada *A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente*, de caráter qualitativo se propôs a investigar as potencialidades da formação permanente do educador do ensino superior como possibilidade de (re)construção de sua identidade profissional, a fim de que se constitua como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, visando desvelar os caminhos possíveis para transformação social. O materialismo histórico e dialético foi bússola de orientação dessa trajetória. A teoria revolucionária de Antonio Gramsci, foi permitiu investigar a dimensão ético-política para formação permanente como elemento fundamental para (re)significação do trabalho docente, com vistas a superação da educação alienante e reprodutora dos valores capitalistas. Dentro desta lógica, compreende-se que a dimensão ético-política da formação docente é, dentre outros fatores, um elemento fundamental para que os educadores constituam-se como intelectuais orgânicos, vinculados à classe que vive do trabalho. A pesquisa foi realizada com educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pampa. O *corpus* da pesquisa foi construído a partir de doze entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com educadores do corpo docente do referido curso. Para realização das análises dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual possibilitou que se trabalhasse com as categorias emergentes: *Práxis; Inacabamento/incompletude; Engajamento e Trabalho coletivo*. O processo de investigação demonstrou a importância da dimensão ético-política da formação docente para construção da identidade de educadores engajados com a superação da educação elitizada, vinculada à manutenção da hegemonia burguesa, tal posicionamento está atrelado à percepção dos educadores como estando em permanente construção, já que a constante busca de um “vir a ser”, impulsionada pelo “otimismo da vontade” de “ser mais”, permite ao educador compreender a importância que a educação tem na disseminação de determinada ideologia, impelindo-o, assim, a contínua (re)significação do seu fazer pedagógico, não aquele que oprime e aliena, mas sim aquele vinculado ao processo de transformação social.

**Palavras-Chaves:** Formação Permanente. Contra - hegemonia. Materialismo Histórico e dialético. Ensino Superior.

## ABSTRACT

The present research entitled *The Ethical-political dimension of ongoing formation in (re) signification of the teaching work*, has a qualitative character and set out to investigate the potential of permanent training of higher education educators as possibility to (re)build the professional identity, in order to constitute as organic intellectual and Gramscian perspective, aimed at unveiling the possible paths for social transformation. The dialectical and historical materialism was compass orientation of this trajectory. The revolutionary theory of Antonio Gramsci, was allowed to investigate the ethical-political dimension to lifelong learning as a key element for (re) signification of the teaching work, with a view to overcoming the alienating and reproductive education of capitalist values. Within this logic, it is understandable that the ethical-political dimension of teacher education is, among other factors, an essential element for that educators are as organic intellectuals, bound to the class that lives on the job. The survey was conducted with educators from Countryside Education, of the Universidade Federal do Pampa. The corpus of research was constructed from twelve semi-structured interviews, which were conducted with educators the Faculty of that course. To carry out the analysis of the data, we used the Discursive Textual analysis (ATD), which enabled to work with the emerging categories: Praxis; unfishiness/incompleteness; Engagement and collective work. The investigation has shown the importance of the ethical-political dimension of teacher education for identity construction of educators engaged in overcoming the elite education, linked to the maintenance of bourgeois hegemony, such positioning is coupled to perception of educators as being in permanent construction, since the constant pursuit of a "be", driven by "optimism of the will" be more ", allows the educator to understand the importance that education has in the dissemination of a particular ideology, by compelling the Thus the continual (re) signification of your do, not the one teaching that oppresses and alienation, but rather one that is linked to the process of social transformation.

**Keywords:** Continuing Education. Against-hegemony. Dialectical and historical materialism. Higher Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
NuDE	Núcleo de Desenvolvimento Educacional e Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 UM OLHAR PARA SI: DESVELAR-SE</b> .....	17
1.1 QUEM FALA: A TRAJETÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA .....	17
<b>1.1.1 De onde fala a pesquisadora: o Materialismo Histórico e Dialético</b> .....	23
<b>1.1.2 O Materialismo Histórico e Dialético como balizador deste estudo</b> .....	24
<b>2 SOCIEDADE CAPITALISTA E SUAS CONTRADIÇÕES</b> .....	30
2.1 O CAPITALISMO NO SÉCULO XXI: O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA..	30
2.2 DESMITIFICANDO O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO DO CAPITALISMO .....	37
<b>3 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DE GRAMSCI</b> .....	42
3.1 ANTONIO GRAMSCI: VIDA E OBRA .....	42
3.2 A TEORIA REVOLUCIONÁRIA DO PROLETARIADO .....	47
3.3 A FILOSOFIA DA PRÁXIS: O CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....	52
3.4 O PAPEL DO INTELLECTUAL NA TEORIA DO ESTADO AMPLIADO .....	56
<b>4 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CRÍTICA</b> .....	62
4.1 O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO.....	62
4.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ORGANISMOS IDEOLÓGICOS.....	67
4.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	68
<b>5 FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	73
5.1 O EDUCADOR: UM INTELLECTUAL ORGÂNICO A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO OU MANUTENÇÃO DO SISTEMA CIVILIZATÓRIO CAPITALISTA?.....	73
5.2 O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO .....	75
5.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
<b>6 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	81
6.1 DESCRICÃO METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO.	81
6.2 REALIDADE PESQUISADA .....	86

<b>6.2.1 A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA .....</b>	<b>86</b>
<b>6.2.2 O município de Dom Pedrito .....</b>	<b>90</b>
<b>6.2.3 O <i>campus</i> Dom Pedrito .....</b>	<b>92</b>
<b>6.2.4 A Licenciatura em Educação do Campo na UNIPAMPA, <i>campus</i> Dom Pedrito....</b>	<b>92</b>
<b>7 LECAMPO COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</b>	
<b>.....</b>	<b>96</b>
<b>7.1 PRÁXIS .....</b>	<b>97</b>
<b>7.1.1 Formação acadêmica e os processos educativos não formais .....</b>	<b>98</b>
<b>7.1.2 Fragilidades da Universidade na relação ensino, pesquisa e extensão .....</b>	<b>100</b>
<b>7.2 INACABAMENTO/INCOMPLETUDE.....</b>	<b>105</b>
<b>7.3 ENGAJAMENTO .....</b>	<b>107</b>
<b>7.4 COLETIVIDADE.....</b>	<b>111</b>
<b>7.4.1 As potencialidades das ações coletivas.....</b>	<b>111</b>
<b>7.4.2 O Curso da Licenciatura em Educação do Campo como possibilidade de um</b>	
<b>organismo coletivo .....</b>	<b>115</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A – Roteriro da Entrevista .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Vamos celebrar a estupidez humana  
A estupidez de todas as nações  
O meu país e sua corja de assassinos  
Covardes, estupradores e ladrões  
Vamos celebrar a estupidez do povo  
Nossa polícia e televisão  
Vamos celebrar nosso governo  
E nosso Estado, que não é nação  
Celebrar a juventude sem escola  
As crianças mortas  
Celebrar nossa desunião  
Vamos celebrar Eros e Thanatos  
Persephone e Hades  
Vamos celebrar nossa tristeza  
Vamos celebrar nossa vaidade.

Vamos comemorar como idiotas  
A cada fevereiro e feriado  
Todos os mortos nas estradas  
Os mortos por falta de hospitais  
Vamos celebrar nossa justiça  
A ganância e a difamação  
Vamos celebrar os preconceitos  
O voto dos analfabetos  
Comemorar a água podre  
E todos os impostos  
Queimadas, mentiras e sequestros  
Nosso castelo de cartas marcadas  
O trabalho escravo  
Nosso pequeno universo  
Toda hipocrisia e toda afetação  
Todo roubo e toda a indiferença  
Vamos celebrar epidemias:  
É a festa da torcida campeã.

Vamos celebrar a fome  
Não ter a quem ouvir  
Não se ter a quem amar  
Vamos alimentar o que é maldade  
Vamos machucar um coração  
Vamos celebrar nossa bandeira  
Nosso passado de absurdos gloriosos  
Tudo o que é gratuito e feio  
Tudo que é normal  
Vamos cantar juntos o Hino Nacional  
(A lágrima é verdadeira)  
Vamos celebrar nossa saudade  
E comemorar a nossa solidão.

Vamos festejar a inveja  
A intolerância e a incompreensão  
Vamos festejar a violência  
E esquecer a nossa gente  
Que trabalhou honestamente a vida inteira  
E agora não tem mais direito a nada

Vamos celebrar a aberração  
De toda a nossa falta de bom senso  
Nosso descaso por educação [...]

(PERFEIÇÃO, LEGIÃO URBANA).

Inicia-se a construção deste processo de escrita com entusiasmo, reflexão e muita esperança que, desde sua concepção inicial, é sustentado e fundamentado pelo sentimento de indignação e aversão a todas formas de exclusão e desigualdades sociais, inerentes ao modelo civilizatório vigente. Tais sentimentos, em parte, podem ser traduzidos pela música “Perfeição”, da banda Legião Urbana, que foi escolhida e citada, neste trabalho, por traduzir muitas das injustiças, das perversidades e das maldades fomentadas diariamente no ser humano, em detrimento da manutenção do sistema capitalista que vem, incessantemente, desumanizando e deteriorando o homem.

O referido sistema, estruturado principalmente por contradições e desigualdades, criou um abismo que separa a sociedade em classes sociais, onde uma pequena parcela da população tem acesso a tudo o que é socialmente produzido e o restante luta dia a dia para garantir sua sobrevivência. Nas últimas décadas, por exemplo, viveu-se um acelerado desenvolvimento tecnológico e científico, o qual trouxe muitos benefícios para a humanidade, mas que possui um alto custo, por isso não chega a quem não pode comprá-lo, a quem não pode pagar para ser beneficiado e, com isso, apenas a pequena parcela da sociedade, que vive à custa da classe trabalhadora, é quem usufrui de tais avanços.

Nesse contexto, são levantados questionamentos e inquietações que mobilizaram e mobilizam a pesquisadora, tornando-se busca incessante a fim de contribuir para superação desse modelo civilizatório cruel e impiedoso.

Desta maneira, adentra-se na caminhada acadêmica que traz muito da concepção de homem e de mundo da pesquisadora, haja vista que o processo não é neutro nem distante de quem o realiza. Nessa perspectiva, esta pesquisa é balizada pelo referencial teórico-metodológico marxista, para tanto, a empreitada necessitou ser criada e recriada num constante processo de ir e vir, isto é, sendo dialeticamente delineada ao longo deste estudo.

Sendo assim, o presente trabalho tem por elementos estruturantes os diversos questionamentos provenientes da experiência profissional e de reflexões baseadas nas relações teórico-práticas, na condição de assistente social, desde 2014, fazendo parte do Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE<sup>1</sup> da Universidade Federal do Pampa - *campus* Dom Pedrito.

Vale trazer a ideia de Yamamoto sobre o trabalho dos assistentes sociais. A saber:

---

<sup>1</sup> O NuDE- Núcleo de Desenvolvimento Educacional- é o setor da UNIPAMPA responsável pela assistência estudantil e pelo apoio pedagógico aos docentes e educandos. Como a universidade é multicampi, a Unipampa conta com dez NuDEs, ou seja, cada Câmpus tem um núcleo objetivando agilizar os atendimentos, contribuir para permanência dos educandos e qualificar os processos de ensino-aprendizagem.

Os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública, etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem, se opõem. É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade [...] (1997, p. 14).

Tendo em vista tais pressupostos, pode-se perceber a importância da educação para a organização da vida em sociedade e, quando atende aos interesses da classe dominante, é utilizada para manutenção do capitalismo, porém, ao atender os interesses da classe trabalhadora, exerce função estratégica para superação desse sistema. Com base nessa compreensão, bem como pautada pelo compromisso, tanto pessoal como profissional, contribuir com a construção de um projeto societário mais humano e igualitário, sustenta-se a necessidade de agir e, para dar conta do fazer, houve a busca pelo aperfeiçoamento e o interesse pela pesquisa na área educacional, em um curso de Mestrado em Educação.

A partir da inserção da pesquisadora no curso, iniciaram-se estudos e apropriações teóricas da obra de Antonio Gramsci<sup>2</sup>. Assim, com dedicação, curiosidade e movida, principalmente, pela identificação com os pressupostos da obra gramsciana, o caminho foi tornando-se prazeroso, instigante e, ao mesmo tempo, desafiador.

Diante do exposto, dá-se continuidade a esta escrita que, conforme explicitado anteriormente, tem como cenário investigativo o papel da educação na sociedade capitalista, detendo-se em analisar os limites e possibilidades da educação superior como agente de transformação social.

Sendo assim, reitera-se a formação docente, mais especificamente o processo de formação permanente no ensino superior, como temática deste estudo. O trabalho intitulado *A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente*, tem como objetivo geral: *Problematizar acerca das potencialidades da formação permanente do educador do ensino superior como possibilidade de (re)construção da identidade docente, a fim de que este se constitua como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, visando desvelar caminhos possíveis para transformação social.*

Na intenção de alcançar o objetivo geral, que norteará a presente pesquisa, foram definidos como objetivos específicos:

---

<sup>2</sup>Antonio Gramsci (1891- 1937) – intelectual italiano marxista, que desenvolveu sua teoria numa perspectiva de transformação social. No decorrer do trabalho, serão desenvolvidos conceitos chaves de sua teoria e trajetória de vida.

1. Analisar a sociedade capitalista, a partir do pensamento gramsciano, no intuito de desvelar a lógica de sua consolidação e manutenção, buscando subsídios para a construção de estratégias de transformação social;

2. desvelar em que condições a educação, sobretudo nas instituições de ensino superior, pode desempenhar papel significativo na construção de um novo modelo civilizatório;

3. compreender as possibilidades e potencialidades da formação permanente do educador universitário, para que este se constitua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho.

O referencial teórico da presente dissertação se encontra organizado em capítulos. O primeiro capítulo, denominado *Um olhar para si: desvelar-se*, explicita a trajetória de vida da pesquisadora e o referencial teórico-metodológico, o qual é imprescindível para a compreensão dessa caminhada.

O segundo capítulo, *A sociedade capitalista e suas contradições*, aborda aspectos da história do capitalismo, bem como trata do processo de naturalização desse modelo civilizatório.

No terceiro capítulo, *Transformação social: um olhar a partir de Gramsci*, apresenta-se o pensamento de Antonio Gramsci, enfatizando sua teoria do Estado Ampliado, a qual orientará a construção desta caminhada.

O quarto capítulo, intitulado *A educação na perspectiva histórico-crítica*, trata do importante papel da Educação como instrumento de transformação social, a partir dos pressupostos e aproximações teóricas de Antonio Gramsci e Paulo Freire.

Dando sequência ao importante papel da educação nos processos de transformação social, o capítulo cinco aborda o papel fundamental do educador nesse contexto e ainda versa sobre a relevância dos processos de formação docente.

No sexto capítulo, *Percursos Metodológicos*, são tratados aspectos da caminhada metodológica que se realizou durante o processo de pesquisa. O capítulo sete, denominado *A LECAMPO como experiência coletiva de transformação social*, aborda as análises e as discussões realizadas com base no método da Análise Textual Discursiva, bem como no referencial teórico marxista. Após têm-se as Considerações Finais, as *Referências* e, por fim, os *Apêndices*.

Cabe ressaltar que o fato da presente dissertação conter uma sequência estruturada de capítulos, não deve ser percebido como uma produção construída de forma linear, mas, sim, um processo construído dialeticamente, o qual, certamente foi enriquecido com as

proposições trazidas pelos educadores que constituíram a banca de qualificação. Sem deixar de mencionar o movimento dialético que se estabeleceu a partir da coleta de dados, em que foi necessário um constante ir e vir entre a pesquisa empírica e o corpo teórico, em um movimento de unidade entre teoria e prática.

## **1 UM OLHAR PARA SI: DESVELAR-SE**

A escolha de um tema de pesquisa, assim como o referencial teórico-metodológico que lhe dá sustentação, não acontecem de forma aleatória, estando intimamente vinculados às concepções do pesquisador. Acredita-se, assim, na necessidade de iniciar este trabalho abordando a trajetória de vida da pesquisadora para, na sequência, apontar as escolhas teórico-metodológicas. Com tal proposição buscar-se-á explicitar quem fala e de onde fala, permitindo uma maior compreensão do percurso escolhido na construção deste trabalho.

### **1.1 QUEM FALA: A TRAJETÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA**

Falar de si, descrever uma trajetória de vida é algo que está para além do relato de fatos. É um momento de balanço onde se faz necessário um descortinar de nós mesmos deixando vir à tona vivências e sentimentos que nos constituem. Por onde iniciar este desvelar-se? Qual o ponto de partida para tal empreitada? Em busca de uma resposta, um questionamento surge como uma bússola para esta caminhada: o que fez desta pesquisadora alguém inconformada com as injustiças sociais e as desigualdades do modelo civilizatório capitalista a ponto de buscar, junto a um mestrado em educação, subsídios para realizar ativamente o enfrentamento das mazelas sociais em busca de um novo modelo civilizatório?

Neste momento, peço licença para falar na primeira pessoa. Início rememorando cenas de minha infância que preenchem minha mente. Entre elas, uma passagem marcante diz respeito à desigualdade, ela se explicita nas questões referentes à distinção que meus pais faziam no modo de educar meu irmão e eu. Pelo fato de ser menino, meu irmão estava sempre autorizado a brincar, já eu, como menina deveria cuidar dos afazeres domésticos, estando liberada ao lazer somente depois do cumprimento de minhas tarefas. Não satisfeita com tal situação costumava questioná-los em relação a esse fato, porém, nunca me davam nenhuma justificativa plausível e, às vezes, se utilizavam de “meios coercitivos” para que eu não os contestasse. No entanto, as diferenças de tratamento me deixavam indignada sobremaneira, o que me fazia cada vez mais questionar a estrutura da organização familiar, a ponto de ser taxada de inconveniente.

Após tantos embates, meus pais decidiram atender minhas reivindicações, as quais não agradaram em nada meu irmão, mas foram decisivas para o clima de cooperação, que se estabeleceu em minha família, deixando perceptível que a dinâmica familiar, até então

considerada como algo rígido e imutável, poderia ser criticada e até mesmo alterada. Esse e outros embates, ainda na infância, foram permitindo a construção de uma forma de ver e compreender o mundo, onde o compromisso com o que acreditamos não nos permite ficar na passividade, mas nos impele à ação.

Ainda em relação à situação descrita, recordo que a justificativa de meu pai, para seu comportamento, fundamentava-se na repetição da educação que tinha recebido de seu pai e que tinha feito dele um “bom cidadão”<sup>3</sup>. Gradativamente, com muitos embates, no campo dos argumentos e das atitudes, acredito que, até mesmo meu pai, percebeu que as coisas não são dadas e prontas, pois os fatos são construídos, dinâmicos e não estanques. Assim, fui constituindo em mim a percepção de que a história se faz cotidianamente pelos homens, em um determinado espaço de tempo, de acordo com as ideias, valores, comportamentos e práticas sociais e que estas podem ser, radicalmente, transformadas.

Avançando um pouco mais em minhas memórias, agora na escola, deparo-me, novamente, com o sentimento de indignação frente ao tratamento desigual, lembro-me de algumas situações em que educadores privilegiavam alguns educandos em detrimento de outros. Percebia que os educandos que conseguiam boas notas eram sempre elogiados, enquanto os outros pareciam não “existir”. Essa situação me levava a questionar por que somente era valorizado aquele quem tinha bom desempenho? Não havia preocupação com aqueles que tinham dificuldade, pelo contrário, na própria escola já se estimulava a desigualdade e a competitividade, reforçando imperativamente comportamentos e práticas inerentes ao sistema civilizatório no qual vivemos.

Porém, minhas lembranças em relação ao período escolar, também são positivas e repletas de experiências proveitosas, pois alguns educadores fizeram a diferença em minha trajetória escolar e, conseqüentemente, em minha vida.

Ao concluir o ensino fundamental, no intuito de realizar meu sonho de ser professora, fui fazer o curso Normal, na época, denominado Magistério, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, concomitante ao curso, fazia estágio<sup>4</sup> na escola de Educação Infantil Borges de Medeiros, localizada em uma região da periferia de Santa Maria-RS, minha cidade natal. Esse período foi de grande aprendizado e de muita reflexão. No curso Normal, tive meu primeiro contato com as disciplinas de Sociologia e de Filosofia da Educação. Em decorrência das leituras da disciplina de Sociologia, mais especificamente do livro *Sociologia Crítica:*

---

<sup>3</sup> Bom cidadão no sentido de ser um homem trabalhador, obediente, dócil, que respeitasse as hierarquias estabelecidas, que não refletisse sobre seu papel na sociedade, ou seja, massa de manobra para burguesia.

<sup>4</sup> O estágio, remunerado, realizado concomitantemente tinha por objetivo a aquisição de experiência com a prática pedagógica.

*alternativas de mudança* de Pedrinho Guaresch<sup>5</sup> tive a nítida sensação de que até o momento meus olhos e meu pensamento estavam cobertos por um véu, que me impedia de perceber como o mundo, na sua forma de organizar as relações sociais, está fortemente vinculado à manutenção dos interesses de uma única classe: a burguesia, a qual é dominante e exerce sua hegemonia no modelo civilizatório em vigência.

Essa compreensão foi possível somente após a apropriação de uma gama de conhecimentos, que despertaram em mim uma enorme sensação de libertação e de rompimento das “viseiras”, as quais encobriam meus olhos. A partir das reflexões, proporcionadas pela leitura do livro, encontrei respostas para muitas das minhas indagações e anseios em relação às injustiças e às desigualdades que presenciava na sociedade, as quais nunca consegui aceitar como situações intrínsecas ao ser humano. Uma nova percepção do mundo começara florescer, já não era mais possível acreditar nas verdades que me foram inculcadas, desde a infância, no contexto familiar, estendendo-se em todo o período escolar, sem esquecer da massiva influência dos meios de comunicação que adentravam e adentram nossos lares cotidianamente, a compreensão das relações que o capitalismo encerra permitiram situar-me no contexto onde estava inserida.

Ao ter um entedimento mais crítico da estruturação, articulação e organização do capitalismo, ilustro e reporto-me com uma passagem de “O Mito da Caverna ou Alegoria da Caverna”, do filósofo Platão:

[...] Figura-te agora o estado da natureza humana, em relação à ciência e à ignorância, sob a forma alegórica que passo a fazer. Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda extensão. Aí, desde a infância, têm os homens o pescoço e as pernas presos de modo que permanecem imóveis e só vêem os objetos que lhes estão diante. Presos pelas cadeias, não podem voltar o rosto. Atrás deles, a certa distância e altura, um fogo cuja luz os alumia; entre o fogo e os cativos imagina um caminho escarpado, ao longo do qual um pequeno muro parecido com os tabiques que os pelotiqueiros põem entre si e os espectadores para ocultar-lhes as molas dos bonecos maravilhosos que lhes exibem. [...] Se o tirassem depois dali, fazendo-o subir pelo caminho áspero e escarpado, para só o liberar quando estivesse lá fora, à plena luz do sol, não é de crer que daria gritos lamentosos e brados de cólera? Chegando à luz do dia, olhos deslumbrados pelo esplendor ambiente, ser-lhe ia possível discernir os objetos que o comum dos homens tem por serem reais? (1956, p. 287).

---

<sup>5</sup> GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008. A leitura do livro me despertou grande curiosidade e motivação, comecei a questionar minha visão de mundo, os valores que balizavam meu modo de pensar e agir e a partir de então é constante minha busca pelo conhecimento para construção de uma consciência mais crítica que me possibilite lutar por um projeto societário mais humano e sem exploração.

Diante do exposto, considero que os conhecimentos filosóficos e sociológicos possibilitaram-me a construção de uma consciência mais crítica, além, de me instigarem a buscar a compreensão da realidade em sua totalidade, ou seja, das imbricações presentes nas relações socioeconômicas, sociopolíticas e culturais que se apresentam aparentemente de determinada forma para encobrir a essência de como ocorrem na realidade.

Os novos conhecimentos e as vivências oriundas da minha prática na escola da periferia, possibilitaram-me a formulação de algumas indagações em relação à realidade vivenciada por aquelas crianças, como era estagiária e estava entrando em um universo “novo”, coloquei-me no papel de aprendiz. Passei a observar o contexto da escola, as atividades desenvolvidas pelos educadores, tentando conhecer a dinâmica daquele universo e, ao mesmo tempo, procurava algumas respostas junto a referenciais teóricos da área da educação, abordados no curso de Magistério, o que me geravam muitas outras incertezas e questionamentos. Esse movimento em espiral articulado a partir de minhas vivências e posto em relação aos conhecimentos teóricos me levaram a compreender, pelo menos em parte, os motivos pelos quais as famílias das crianças da escola da periferia eram excluídas.

Ao me aproximar e dialogar com esses grupos, percebia que as histórias de vida eram semelhantes e marcadas por muitas privações e todas as formas de exclusão e desigualdades. Os pais, em sua maioria, viviam do trabalho informal e mantinham-se com uma renda baixa e oscilante, o que por si só já os impediam de ter acesso a condições dignas de vida. Da mesma forma, os educadores que atuavam nesta escola, em sua maioria, trabalhavam em mais de um turno e em escolas diferentes, muitos relatavam que era necessário trabalhar os três turnos para ter um salário que garantisse, minimamente, a subsistência do grupo familiar. Não demorei muito para constatar que as dificuldades vivenciadas se refletiam negativamente no desempenho tanto dos educandos como dos educadores.

No entanto, percebia que isso não era algo que ocorria por falta de interesse e descaso, mas por não haver condições favoráveis. Lembro-me, por exemplo, que em relação à prática pedagógica, os educadores se empenhavam no planejamento de atividades e com o desenvolvimento de habilidades por parte dos educandos, porém não se verificava a relação dessa prática com as peculiaridades da realidade vivenciada pela comunidade, assim, ocorria um distanciamento entre o que se trabalhava na escola com realidade social das crianças. Nesta época, minhas reflexões levaram a entender que as pessoas não são responsáveis pelas desigualdades e mazelas sociais que vivenciam, pois por trás de tal situação está a lógica excludente do modelo civilizatório vigente: o capitalismo.

Chego à conclusão do curso de Magistério, ciente de que vivemos em um mundo de muitas desigualdades e que o sistema, em sua lógica, favorece ao acirramento deste quadro. Tal constatação aguça os sentimentos vividos por mim na infância, onde compreendi que a indignação deve ser propulsora de ações em busca do que acreditamos. Assim, senti-me desafiada e motivada a ingressar no curso de graduação em Serviço Social, que me possibilitaria uma atuação mais próxima às questões sociais.

Após minha inserção, em 2004, no curso de Serviço Social, do Centro Universitário Franciscano, em Santa Maria, tive o privilégio de começar os primeiros estudos acerca do materialismo histórico e dialético<sup>6</sup>, o que me permitiu encontrar algumas “respostas” às minhas dúvidas e anseios, que se iniciaram em tão tenra idade. Além disso, levaram-me e levam-me, até os dias atuais, a constantes novas indagações e reflexões as quais, certamente, acompanhar-me-ão por toda existência.

Importante ressaltar que, seis meses após a conclusão da graduação, prestei concurso público para Prefeitura Municipal de Caçapava do Sul, sendo aprovada para o cargo de Assistente Social e lotada na Secretaria Municipal de Assistência Social, onde fui trabalhar no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS<sup>7</sup>.

O período, em que trabalhei no CRAS, foi de muito aprendizado e, ao mesmo tempo, de muita luta, pois, nesse período, tive uma rica oportunidade de auxiliar a população que frequentava o serviço, a buscar seus direitos e se organizar para conseguir melhorias nas condições de vida, haja vista a precariedade dos serviços básicos que lá se fazia presente. A instituição localizava-se em uma área da cidade com os maiores índices de pobreza extrema e de violência. Ao atender essa população, constatava-se a falta de acesso aos direitos e a condições mínimas de sobrevivência, a maioria das famílias tinha renda muito baixa e contava com o auxílio do Programa Bolsa-família.

---

<sup>6</sup> Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), se compõe de uma teoria científica, o materialismo histórico, e de uma teoria filosófica, o materialismo dialético. A Teoria marxista caracteriza-se como um método proposito de intervenção e transformação da realidade, mais especificamente das formas de exploração e desumanização do capitalismo Marx propõe a superação desse modelo civilizatório. “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

<sup>7</sup> O Centro de Referência de Assistência Social é um órgão da proteção social básica do Sistema Único Assistência Social. O trabalho do CRAS visa prevenir situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios brasileiros. Preferencialmente deve se localizar onde se encontram os maiores índices de vulnerabilidade socialatravés do desenvolvimento de potencialidades e de aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e do acesso aos direitos sociais busca prevenir os riscos sociais dos territórios. Os serviços do CRAS devem ser preventivos, protetivos e proativos (ORIENTAÇÕES..., 2009).

Durante o período de trabalho no CRAS, através dos atendimentos e das visitas domiciliares, tive contato contínuo com famílias que vivenciavam as mais diversas situações de vulnerabilidade e risco social, as quais se materializavam em circunstâncias e cenários perversos, desumanos e tristes, e o mais cruel de tudo, é saber que tamanha barbárie é o que da sustentação à esse modelo civilizatório.

Para que se viabilizasse o atendimento digno àquela população, foi necessário, primeiramente, muito estudo e reflexão da equipe de trabalho, pois a concepção da maioria dos colegas em relação às famílias atendidas, antes de aprofundarmos debates e estudos, era baseada no senso comum e carregada de preconceitos. Esse mesmo preconceito estava presente na forma de perceber o mundo das próprias famílias que frequentavam o CRAS, o que exigiu o desenvolvimento de um trabalho árduo de muita reflexão, para que eles iniciassem um processo de se perceberem como sujeitos, pois as condições que viviam eram tão precárias, que a preocupação girava em torno do imediato, ou seja, de garantir a sobrevivência do dia a dia.

Tal empreitada foi muito difícil e desafiadora, pois, encontrávamos muitas barreiras, obstáculos e preconceito pelo fato do nosso trabalho se destinar ao atendimento das minorias sociais. Não havia, por parte do “governo”, interesse de promover educação crítica, trabalho, saúde e outros direitos à essa população, pelo contrário, após o período eleitoral, eram vistos como problema e caíam no esquecimento. Mesmo assim, nunca deixamos de nos mobilizar para instigar à comunidade na reivindicação de melhorias e atendimento as suas demandas.

Tais vivências possibilitaram-me compreender que é no cotidiano da vida social e das relações sociais que as lutas são travadas e onde se identificam processos de correlação de forças. Além disso, é no cotidiano que se estabelecem as lutas e resistências contra a ordem hegemônica. Nesse sentido, para instauração de mudanças e transformações é preciso buscar constantemente a construção da consciência crítica do homem e não somente da consciência individual, mas, sobretudo da consciência coletiva, que deve ser consolidada em torno de valores ético-políticos e na compreensão de que é possível a construção de um mundo para si.

Nessa busca contínua por igualdade e justiça social, encontramos muitos entraves e barreiras, tanto ideológicas como estruturais, as quais são forjadas pela classe dominante, para manutenção das relações de exploração do capitalismo, no entanto, faz-se premente articular forças e atuar na organização do tecido social para a constituição da consciência coletiva baseada nos valores e interesses da classe trabalhadora. De acordo com Guaresch:

O processo de conscientização se desencadeia tanto a nível de consciência pessoal como a nível de consciência de classe. A consciência de classe é um processo grupal e se manifesta quando indivíduos conscientes de si se percebem sujeitos das mesmas determinações históricas que os tornaram membros de um mesmo grupo. Inseridos nas relações de produção que caracterizam a sociedade num dado momento. Isso pode levar a um processo de conscientização de si e conscientização social. De outro lado, o indivíduo consciente de si necessariamente tem também consciência de pertencer a uma classe. Mas enquanto indivíduo, esta consciência se processa transformando tanto suas ações como a ele mesmo. Os dois níveis deverão estar interligados. Poderá existir um indivíduo consciente num grupo alienado, mas essa posição é dolorosa e não é sustentável por muito tempo. Cedo ou mais tarde ele precisará se decidir (2008, p.24).

Após esse passeio por minhas lembranças e sentimentos, retorno ao questionamento que serviu de bússola para esta caminhada – O que fez desta pesquisadora alguém inconformada com as injustiças sociais e as desigualdades do modelo civilizatório capitalista a ponto de buscar, junto a um mestrado em educação, subsídios para realizar ativamente o enfrentamento das mazelas sociais que vislumbre novo modelo civilizatório? Não para respondê-la, pois em momento algum foi esta a proposição, mas para trazer à superfície um pouco de mim e do otimismo da vontade que encontro, sobretudo em Antonio Gramsci e Karl Marx, e que me sustentam no anseio por tempos mais justos e humanos.

### **1.1.1 De onde fala a pesquisadora: o Materialismo Histórico e Dialético como balizador deste estudo**

Como exposto, em minha trajetória de vida, trago comigo a indignação e a esperança. Indignação pelas mazelas a que uma multidão se vê submetida, a fim de proporcionar riqueza desenfreada a uma minoria e, esperança que, por meio do pensamento ético e político, novos rumos sejam possíveis. Assim demarco quem eu sou enquanto pesquisadora e, em consonância com minha indignação e esperança, trago aqui o referencial teórico-metodológico que dão sustentação: o materialismo histórico e dialético.

A opção por abordar, mesmo que sucintamente, o materialismo histórico e dialético representa firmar um compromisso com os pressupostos do marxismo que sustentam não só este trabalho, mas pelos quais busco balizar minhas ações como ser social.

Desta forma, adentro em conceitos-chave da teoria marxista os quais servem de norte à concepção de homem e de mundo da pesquisadora e que,consequentemente, sustentarão a presente pesquisa.

### 1.1.2 O Materialismo Histórico e Dialético

Karl Marx<sup>8</sup> inicia seus estudos e análises aproximando-se da filosofia alemã, principalmente da filosofia de Hegel<sup>9</sup>, com a qual teve seu primeiro contato, quando foi estudar em Berlim. O autor dialoga também com a economia política inglesa de Adam Smith<sup>10</sup> e David Ricardo<sup>11</sup>. À medida que aprofunda suas análises e conhecimento de tais teorias passa a distanciar-se de seus pressupostos, elaborando, assim, sua própria obra. Com o intuito de fazer uma crítica as produções desses estudiosos, Marx se dedica a organizar sua teoria, juntamente com seu amigo e companheiro de estudos Friederich Engels<sup>12</sup>.

Para Mészáros:

A adoção por Hegel do capital como horizonte absoluto insuperável e como a culminação da história do homem e suas instituições concebíveis, coroado pelo Estado “germânico capitalista”(a encarnação do princípio do Norte” de Hegel), orientou o positivismo acrítico do grande dialético para a ordem estabelecida. Um ponto de vista apologético que terminou por prevalecer no sistema de Hegel, apesar da resignação com que ele descrevia o papel da filosofia em relação aos desenvolvimentos inalteráveis decididos pelo Espírito do Mundo. A adoção desse ponto de vista inevitavelmente também significou uma atitude cega de Hegel em relação a dimensão destrutiva do capital como sistema de controle. Aqui Marx teve de se separar de Hegel, pois não via o capital como uma terminação inalterável do processo histórico, mas como um movimento dinâmico que, mesmo com sua aparentemente irresistível lógica global expansionista, deveria ser considerado transitório. Portanto, é irônico, para não dizer absurdo que Marx tenha sido acusado de “otimista com estrelas nos olhos(...)”. Pois ao contrario de todos os tipos de positivismo acrítico inclusive aqueles que, tal como a filosofia de Hegel, o projetavam com resignação contemplativa, Marx foi precisamente o primeiro a avaliar as devastadoras implicações do impulso irrefreável do capital para a auto-expansão (2002, p.57-58).

<sup>8</sup> Marx (1820-1985) nasceu em Tréves, viveu na França, na Bélgica e em Londres asilado. Segundo Netto “a obra de Marx fundou um modo original de pensar a sociedade burguesa e a sua dinâmica, que inclui necessariamente a alternativa da revolução socialista” (2006, p.77). O mesmo autor ainda afirma que: “a teoria social de Marx, tem como objetivo a sociedade burguesa e como objetivo a sua ultrapassagem revolucionária: é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica construtiva do ser social que se assenta na dinâmica do modo de produção capitalista. Sua estreita relação com o movimento operário [...] é uma relação interna e orgânica: a obra marxiana concretiza, no plano teórico, o ponto de vista sociopolítico de classe do proletariado” (2006, p. 19).

<sup>9</sup>Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi um filósofo alemão de extrema importância para a história, transformou a dialética em razão. Realizou estudos e reflexões aprofundadas sobre o sentido da história da política e da cultura, além disso, se ocupou de analisar o racional e o irracional na vida humana (KONDER, 1991).

<sup>10</sup>Adam Smith (1723 - 1790) fundador da economia moderna, teórico mais importante do liberalismo econômico.

<sup>11</sup> David Ricardo (1772-1823) inspirado nas obras de Adam Smith segue com os mesmos pressupostos do liberalismo econômico. Criador da teoria da lei de ferro dos salários “Os salários eram fixados pelo nível mínimo necessário para garantir a subsistência dos trabalhadores” (RICARDO, 1996, p.09).

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

Nessa direção, Marx enfatiza que as produções filosóficas, históricas e políticas analisadas por Hegel não consideravam o homem como ser histórico, iniciando, então com Engels um processo de crítica ao idealismo alemão do filósofo Hegel, o qual compreendia o homem como fruto de seu próprio pensamento. Discordando de Hegel, Marx então vai afirmar que “o ideal não é nada mais que o material transposto para a cabeça do homem e por ela interpretado” (2012, p. 20). Pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (2012, p. 37).

Na obra *Crítica à Economia Política*, originalmente publicada em alemão no ano de 1859, Marx se posiciona criticamente em relação as concepções idealistas da economia clássica, sobretudo à compreensão de Smith e Ricardo, que tomam como ponto de partida o homem idealizado como ser natural, para esses autores, segundo Marx, o homem era como um dado da natureza (MARX, 1982). Já na obra a “Ideologia Alemã” Marx e Engels produzem “As Teses Sobre Feuerbach” na qual criticavam o Materialismo Contemplativo desse autor (MARX; ENGELS, 2007).

Diante do exposto, os filósofos materialistas, ao criticarem a concepção idealista da realidade, conduziram sua teoria para a compreensão do homem enquanto ser real, que se constrói enquanto homem à medida que transforma a natureza e a si:

Bem ao contrário do que acontece com a filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se sobe da terra para o céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado, imaginado ou engendrado mentalmente para daí chegar ao homem em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49).

Diferentemente da concepção de Feuerbach, a percepção de Marx sobre o materialismo não está baseada em uma perspectiva de adaptação, de conformação ou de contemplação. Para Marx, a práxis social e a subjetividade do homem são decisivas para entender e transformar a realidade, que, para o autor, é histórica e construída a partir do movimento do real.

Marx e Engels abordam o conhecimento na sua processualidade, sendo a ação transformadora parte de sua concepção ético-política, essa forma ontológica, gnosiológica da teoria marxista é denominada dialética.

Pode-se dizer que a nova dialética<sup>13</sup> foi iniciada pelas ideias de Hegel, que analisadas, estudadas e reformuladas por Karl Marx, contribuíram significativamente para formulação de sua teoria, apesar das evidentes divergências entre os filósofos, provocadas principalmente pela concepção idealista de Hegel e do princípio materialista de Marx.

A contribuição hegeliana é reconhecida pelo próprio Marx quando afirma que “A dialética de Hegel é a forma básica de toda a dialética” (1974, p. 214). Porém, é preciso destacar que mesmo Marx reconhecendo a importância das concepções da “nova dialética” criada por Hegel, discordava principalmente da visão idealista adotada pelo filósofo.

Hegel se ocupou de estudar e analisar os movimentos das questões políticas e econômicas do ser humano, no contexto das Revoluções Francesa e Industrial as quais movimentavam a Europa e a Inglaterra, naquele tempo. Também estudou e analisou as obras de Adam Smith e dos estudiosos da economia política inglesa clássica. A partir de suas análises, o filósofo então concluiu que o trabalho é a atividade central que possibilita o desenvolvimento humano, pois, a partir do trabalho, o homem se relaciona com o objeto, transformando-o em função de suas necessidades. Nesse ponto, as ideias de Hegel e Marx convergem, pois em sintonia com aquele, Marx afirma que ao atuar sobre a natureza e transformá-la, o homem “muda ao mesmo tempo a sua própria natureza” (1984, p. 140).

Hegel, então, se utilizou, do conceito de trabalho, um dos conceitos chave de sua teoria para explicar a concepção de superação dialética (KONDER, 2008). Essa concepção, para o filósofo, é explicada por três movimentos: “[...] a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1987, p. 26).

No entanto, na concepção hegeliana, a categoria trabalho está alicerçada numa perspectiva idealista, que ignora o lado negativo do trabalho, negligenciando, nesse sentido, uma situação intrínseca à sociedade dividida em classes sociais, o que torna tal compreensão obscura e abstrata. A esse respeito Marx afirma que “Hegel permanece no ponto de vista da economia política moderna. Ele entende o *trabalho* como *essência*, a essência que se realiza do homem: vê apenas o aspecto positivo do trabalho não o negativo” (MARX; ENGELS, 1984, p. 264). No entanto, Konder (2008) afirma que a teoria hegeliana, contribuiu significativamente para construção da dialética marxista, principalmente pelo fato de Hegel considerar o movimento como ponto de partida nos seus estudos, levando-o a constatar, que a

---

<sup>13</sup> Quando se diz iniciada pelas ideias de Hegel refere-se a um novo momento da dialética, pois na verdade a dialética tem sua origem, segundo Gadotti (2000) atribuída a LaoTsé, o qual não sistematizou suas leis, mas utilizou em sua doutrina a contradição um dos seus eixos estruturantes.

história humana não é imutável. Além disso, o filósofo deu enfoque à categoria trabalho como mola propulsora do desenvolvimento humano, concepção adotada, também, por Marx.

Porém, Marx vai distanciando-se de Hegel à medida em que passa a compreender a dialética sob a perspectiva materialista. De acordo com as palavras do próprio Marx:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do humano e por ela interpretado. [...] A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do indivíduo místico (MARX, 1985, p. 29).

Verifica-se, assim, em Marx, a preocupação em vincular o conhecimento à realidade concreta, superando a questão do homem idealizado, no plano das ideias presente em Hegel. Nessa direção, Marx se ocupou de analisar profundamente a categoria trabalho e suas relações no contexto do modo de produção capitalista. O autor ressalta, que a produção delineia-se a partir de uma determinada organização, que tem por base uma estrutura social composta por visões de mundo e modos de compreensão, os quais estão diretamente relacionados com aquilo que os indivíduos produzem materialmente, evidenciando o trabalho como categoria central de sua teoria.

O trabalho é atividade essencialmente humana, é uma necessidade da vida humana, e acompanha o homem ao longo de sua história “Como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é a condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social” (MARX, 1978, p. 143).

Frigotto (1991) afirma que um dos principais pressupostos do materialismo histórico e dialético refere-se à produção de um conhecimento crítico que se ocupe em modificar e transformar a realidade, essa mudança pode ocorrer no plano do conhecimento e no plano histórico social, de modo que a análise teórica sobre determinada realidade seja perpassada de uma ação para transformar. Além disso, “o materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Para Marx o homem é um sujeito real, vive numa realidade objetiva concreta, material e tem sua historicidade, que é processual e dialética. O real, espaço de vida e prática dos

homens, não está acabado, está sempre em movimento, sendo construído e reconstruído, continuamente. Nesse contexto, para Marx é preciso reconhecer que a primeira exigência humana e, conseqüentemente, de toda sua história, é a necessidade de que os homens devam estar vivos para poder fazer história “[...] fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 50) as quais são fundamentais para sua sobrevivência, enfatizando a produção da vida material como condição primordial ao ser humano.

Além disso, em consonância com acepção marxista, a realidade é histórica e fruto de um processo de formação e de desenvolvimento, que se articula com as diversas determinações que constroem a existência dos fenômenos. Marx, assim afirma: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, [s.d.], p. 199). Nessa direção, o homem, como um ser social e histórico, é influenciado e determinado pelo contexto econômico, político, social e cultural no qual está inserido, portanto cria a realidade social e ao mesmo tempo a transforma.

Importante destacar, que a realidade histórica não é fragmentada, ela faz parte de um todo, profundamente articulado, construído por infinitas relações complexas. Sendo assim, para que se apreenda a realidade na sua totalidade, necessita-se, primeiramente desvendar os complexos que a compõem. A partir do exposto, a realização de uma análise ou de uma pesquisa na perspectiva marxiana, requer do pesquisador, considerar o objeto como um complexo que vai do menor, até o mais abrangente, buscando encontrar os pormenores presentes na realidade, sem deixar de considerar as relações e articulações existentes com o todo.

Para a compreensão da totalidade de determinada realidade, é preciso considerar, também, as contradições intrínsecas a essa realidade, o que evidencia a necessidade da utilização do pensamento dialético, o qual possibilita identificar as contradições e as mediações que compõem e estruturam cada totalidade. “A contradição é, pois, real [...]. Ela não é uma transposição conceitual do movimento, nem tão somente uma expressão limitada e provisória das coisas [...]. A essência das relações reais é, sendo relação, ser luta e choque” (LÊNIN, 2011, p. 25).

No sentido marxiano, “a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, como um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Esses

fatos não são isolados, fazem parte de um complexo processo de mediações humanas e sociais.

Assim, a apreensão do real, deve ser compreendida pelos elos, em que o todo extrapola as partes e continua em constante construção, uma vez que o ser humano, por mais que tenha suas particularidades, é complexo e tem uma totalidade, portanto, o mundo só pode ser compreendido nesse todo. Conforme Marx:

Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por sua população, pela divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos produtivos, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece justo começar pelo real e concreto, pela verdadeira suposição; assim, por exemplo, na economia, pela população que é a base e o sujeito da ação social da produção em seu conjunto. Contudo, se examinarmos com maior atenção, isto se revela um procedimento falso. A população é uma abstração caso deixe de lado, por exemplo, as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se desconheço os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, os preços etc. Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (1973, p. 20-21).

Identifica-se, assim, que a totalidade é constituída pela produção de toda uma sociedade. Diante disso, somente é possível analisar um fenômeno ou realidade levando em consideração o seu contexto, o que permitirá a compreensão das relações complexas, existentes entre as partes que compõem a totalidade do que se pretende estudar. Nessa direção, na realização de uma primeira análise, mais superficial, será encontrada uma representação caótica da totalidade do fenômeno pesquisado, que, após ser estudado e delimitado, a partir de suas determinações mais pormenorizadas, será possível chegar a conceitos cada vez mais simples e elementares. Posto isso, é realizado um caminho de ida e de volta traçado numa relação de simultaneidade e complementaridade entre sujeito e objeto.

Para tanto, a partir do momento em que se pretende estudar determinada realidade, esta não pode ter um fim em si mesma, pois é constituída por um emaranhado de relações complexas, as quais costumam ser uma totalidade. Dessa maneira, atentando para os pressupostos do materialismo histórico e dialético em sua lógica, aqui anunciada, faz-se-á premente abordar, no próximo capítulo, o modelo civilizatório capitalista e suas contradições.

## 2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E SUAS CONTRADIÇÕES

O capítulo precedente foi elaborado com o intuito de trazer à superfície as concepções que constituem a pesquisadora, anunciando a estrita conexão dela com o tema de pesquisa, deixando evidente quem fala e de onde fala. Indo mais além, buscar-se-á aqui explicitar e dar sentido às inquietações e desejos que mobilizam e impulsionam a produção da pesquisa. Afinal, o que leva à empreitada da pesquisa senão a inquietação e o desejo de construir um porvir oriundo do conhecimento construído a partir do objeto pesquisado. Assim, torna-se relevante responder aos questionamentos que se impõem: De quais inquietações se está falando? Que desejos mobilizam e impulsionam essa pesquisadora?

As inquietações estão atreladas ao sentimento de inconformidade com as mazelas trazidas por um modelo civilizatório perverso que, para beneficiar uma pequena minoria, expropria a classe que vive do trabalho<sup>14</sup>. Já os desejos relacionam-se à superação desta lógica que submete tudo e todos à acumulação de capital.

Acredita-se que assumir um posicionamento contra-hegemônico requer a compreensão da dinâmica que subjaz o modelo civilizatório burguês. Faz-se necessário compreender a lógica que, ardilosamente, alimenta a ideia de que o capitalismo é o único caminho possível, para, assim, buscar alternativas para sua superação. Partindo desta compreensão este capítulo destina-se a abordar o sistema capitalista em sua lógica de consolidação e manutenção.

### 2.1 O CAPITALISMO NO SÉCULO XXI: O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA

A chegada de um novo século é envolvida por uma atmosfera de expectativas e desejos. Com o alvorecer do Século XXI não foi diferente, sobretudo no que diz respeito aos avanços da ciência e tecnologia. Com o discurso de que o crescimento econômico promoveria melhores condições de vida às classes menos favorecidas, a classe hegemônica adentra o novo século cada vez mais consistente e comprometida a realizar e sedimentar seus ideais. No entanto, passadas quase duas décadas, o novo perdeu o viço e, com ele, a esperança de melhorias para aqueles que, trabalhando de sol a sol, teimam em continuar sobrevivendo.

---

<sup>14</sup>A expressão “classe que vive do trabalho” é utilizada por Ricardo Antunes (2000) para referir-se a classe trabalhadora. Com a reestruturação produtiva do capital, tal classe sofre modificações, a qual passa ser mais complexa, fragmentada e heterogênea, diferente, de certa forma, do proletariado estável de mão de obra manual. Para o autor ocorreu uma ampliação da classe trabalhadora, que passou a ser constituída por “trabalhadores produtivos”, “trabalhadores improdutivos” e “trabalhadores hifenizados”.

Diferentemente do que anunciavam os bons presságios de virada de século, vive-se o acirramento das desigualdades sociais, o aumento da concentração de renda nas mãos de poucos e o agravamento das situações de pobreza e miserabilidade das minorias sociais. Tal conjuntura é descrita em uma passagem de Eduardo Galeano ao afirmar que:

[...] nestes tempos neoliberais, os direitos públicos se reduzem a favor do poder, e o poder se ocupa da saúde pública e da educação pública como se fossem formas de caridade pública em véspera de eleição. A pobreza mata a cada ano, no mundo, mais gente que toda a segunda guerra mundial, que matou muito. Mas do ponto de vista do poder, o extermínio, afinal, não chega a ser um mal, pois sempre ajuda a regular a população, que está crescendo além da conta (1999, p.31).

Adentra-se, assim, ao século XXI o qual é profundamente demarcado por processos históricos instaurados no século XX, sobretudo pela sedimentação do modelo civilizatório capitalista, onde a supremacia e a centralidade da ordem econômica e ideológica da burguesia são consolidados globalmente. O capitalismo “segue sua marcha: dentro de cada país se reproduz a injustiça que rege as relações entre os países, e vai-se abrindo mais e mais, ano após ano, a brecha entre os que têm tudo e os que não têm nada” (GALEANO, 1999, p.29). O sonho da tão esperada mudança, já no início do século, transforma-se em pesadelo, pois ao contrário do que se esperava, presencia-se o agravamento das expressões da questão social<sup>15</sup>, o acirramento das desigualdades, da pobreza, da violência e da exploração desmedida da classe que vive do trabalho.

Neste contexto, onde os pressupostos do liberalismo continuam sendo a força que faz mover a engrenagem, o que desponta é a nova roupagem que a velha lógica passa a ter. A partir do final dos anos de 1990, o discurso político e ideológico da *terceira via*, passa a ser utilizado com maior frequência entre teóricos e sistemas de governos vinculados à defesa dos princípios neoliberais, os quais encontraram embasamento no discurso reconstruído, da classe dominante, que vai flexibilizar as concepções do neoliberalismo, principalmente, com as ideias de Frederich Von Hayeck<sup>16</sup>. Além disso, um dos principais organizadores dessa

<sup>15</sup> Segundo Yamamoto (1998, p.27) “A questão social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.”

<sup>16</sup> Frederich Von Hayeck, economista Austríaco (1899-1992), “mesmo sem ter cunhado o termo neoliberalismo, pode ser considerado fundador dessa vertente do liberalismo (econômico), dado seu combate ao intervencionismo estatal e a defesa de um retorno ao mercado desregulado” (MONTAÑO, 2013, p. 60). Teve muita influência no ressurgimento do liberalismo no século XX. Considera que o bem-estar das pessoas “[...] depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões” (MONTAÑO; DURIGUETTO 2013, p. 82).

doutrina como ideologia política foi o sociólogo britânico Anthony Giddens<sup>17</sup>, mencionando-a como *neoliberalismo da terceira via* (MARTINS; GROppo, 2010).

Dentro dessa concepção, as organizações do terceiro setor, nas últimas décadas, adquiriram visibilidade em escala mundial, assiste-se ao crescimento maciço de organizações, fundações, instituições filantrópicas, associações, dentre outras, que abarcam e se ocupam de diversas “funções” na sociedade. O termo “terceiro setor” é empregado para diferenciá-lo do Estado considerado como primeiro setor e, da iniciativa privada considerado como segundo setor. Logo, o terceiro setor surge porque o Estado e a iniciativa privada não conseguem absorver e resolver as demandas sociais contemporâneas, assim, este passa a ser considerado o responsável para dar conta de elucidar tais necessidades

Nesse mesmo sentido, Giddens (2001) sugere a criação de uma “sociedade civil ativa”, na qual os indivíduos espertos e dotados de inteligência, mas não de conhecimento e consciência crítica, atuem mais diretamente na prestação de serviços, inserindo-se, por exemplo, em atividades voluntárias. Logicamente, a sociedade civil, nessa direção, deve contribuir para reestruturação da coesão social e fomentar o desenvolvimento de comportamentos harmônicos e assistencialistas, diante das mazelas sociais postas pelas contradições inerentes ao modelo civilizatório capitalista. Verifica-se, assim, que o autor atribui papel importante para a sociedade civil, desde que se responsabilize pela reorganização da coesão social, no intuito da manutenção das relações de dominação da classe burguesa.

Nesse contexto, a partir das transformações conjunturais que ocorreram na sociedade, principalmente, no que tange ao repasse das obrigações do Estado à população, que busca de forma organizada, enfrentar as demandas sociais, deram origem ao chamado terceiro setor. Seu surgimento caracteriza-se, sobretudo, como uma das respostas da reestruturação do capital nas últimas décadas, assim, é preciso analisá-lo em sua totalidade, compreendendo-o criticamente em relação ao seu papel no contexto do sistema econômico neoliberal, bem como, as funções desenvolvidas por este setor para manutenção da ordem social vigente. Para Montañó o terceiro setor:

[...] é composto por organizações não-governamentais (ONGS), organizações sem fins lucrativos (OSFL), organizações da sociedade civil (OSC), instituições

---

<sup>17</sup>Anthony Giddens, sociólogo britânico, “foi quem mais assumiu e organizou como ideologia política, ao mesmo tempo em que explanou, em linguagem coloquial, o neoliberalismo da Terceira Via” (MARTINS; GROppo, 2010, p.216). Sua teoria sociológica tem por objetivo “contrabalançar – mas nunca combater – o poder do mercado pela atuação “positiva” do Estado e da “sociedade civil”. Esta, composta por atores individuais e associações voluntárias do tipo Organizações Não-Governamentais (ONGs), cujas atribuições incluiriam a parceria com o Estado na execução de políticas sociais, em especial na área da assistência social e da educação” (MARTINS; GROppo, 2010, p.216).

filantrópicas, associações de moradores comunitários, associações de profissionais ou categorias, os clubes, instituições culturais, instituições religiosas entre outras. O conceito abrange, dessa forma, organizações formais e atividades informais, voluntárias e involuntárias, entidades de interesse político e singulares, coletividades das classes trabalhadoras e das capitalistas, cidadãos comuns e políticos ligados ao poder estatal (MONTAÑO, 2002, p. 25).

Conforme o autor, é possível identificar a grande diversidade de instituições que compõem o terceiro setor e que, aparentemente, podem representar serem iguais em suas atividades, mas por essa diversidade, também podem ter interesses, significados e atuarem em diferentes espaços. Nessa perspectiva, não é homogêneo e, para entendê-lo, é preciso contextualizá-lo e não tratá-lo isoladamente, como se fosse um setor da sociedade que funcionasse de forma independente (MONTAÑO, 2002).

Ainda sobre o terceiro setor, destaca-se que:

[...] o termo tem procedência norte-americana, contexto onde associativismo e voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal. Surgiu em 1978, o conceito foi cunhado por Jonh D. Rockefeller III. O termo foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, significando clara ligação com interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia (MONTAÑO, 2002, p. 53).

Posto isso, observa-se a transferência de responsabilidade da esfera social, para sociedade civil, tanto pelo incentivo da formação de associações e organizações, como do próprio voluntariado, ou seja, a sociedade civil é estimulada a participar de ações direcionadas à superação da problemática social. No entanto, o discurso neoliberal, veiculado e amplamente divulgado, a partir dos interesses da classe dominante a respeito deste setor, é voltado à sua relevância como alternativa para o enfrentamento da exclusão social e da pobreza, inerentes ao sistema capitalista. Assim, a ideologia repassada para a população é de que as instituições e organizações do terceiro setor estão comprometidas com os interesses das classes menos favorecidas, dissimulando sua verdadeira função de manutenção das relações do modelo civilizatório vigente.

Para Toro (2000), “[...] é função do terceiro setor [...] construir formas de intervenção social democráticas, que convertam os atores sociais em sujeitos sociais, ou seja, em cidadãos” (p. 36). Essa concepção altruísta, é disseminada para população com o objetivo de “despertar” o sentimento de solidariedade com o próximo, que se encontra excluído, eximindo, o Estado de garantir os direitos da população, o que é de sua responsabilidade, fazendo com que a sociedade assuma esse papel.

Nessa direção, as pessoas passam a ser responsáveis tanto pelo seu destino, como daquelas que as cercam. Emerge uma linguagem altruística e, conseqüentemente, a incumbência da sociedade em “substituição” às obrigações atribuídas ao Estado. Conforme Salamon (2005), estimula-se “a ideia de que os seres têm a capacidade e obrigação de agir [...] a fim de melhorar suas vidas e as das outras pessoas [...] ergue-se o valor da solidariedade, a ideia de que as pessoas têm obrigação em relação não apenas a si próprias, mas também ao próximo e as sociedades maiores que são parte (2005, p. 92). Portanto, as ações e iniciativas individuais são extremamente valorizadas, sendo veiculada a premissa de que a própria sociedade organizada precisa dar respostas às demandas cotidianas.

Dentro desse contexto, pode-se destacar, como exemplo, o Programa Criança Esperança, promovido e veiculado pela rede Globo de televisão, que se caracteriza como uma grande mobilização na mídia, que alega preocupar-se com as crianças em situação de risco, por isso, anualmente pratica sua “boa ação”. De acordo com relatório das atividades do Programa, o Criança Esperança tem por objetivo “arrecadar recursos para apoiar projetos sociais [...] é um programa de autores e atores, de instituições [...] a solução para os problemas vividos pelas crianças brasileiras vêm sendo enfrentados, porque os próprios brasileiros assumiram este desafio” (2010, p. 19-21).

Nessa perspectiva, a classe dominante propaga a ideia de que as ações voluntárias e assistencialistas estão fielmente comprometidas com os mais vulneráveis, buscando ludibriar, mascarar a realidade e incutir massivamente a ideia de que os responsáveis, por tal situação, são os próprios indivíduos. No entanto, ao realizar uma análise menos ingênua torna-se evidente que esta lógica encobre a legítima função do terceiro setor, a qual consiste em reafirmar a manutenção dos ditames do capital.

Cabe aqui retomar a questão do incentivo à solidariedade e da iniciativa individual, as quais buscam consolidar comportamentos individualistas e a ideologia de que cada cidadão deve ser responsável por sua situação, que pode ser o desemprego, a pobreza e todas as outras formas de exclusão e privação de direitos. Groppo (2007) afirma que:

A práxis das organizações do terceiro setor vem colaborando no ocultamento das causas mais gerais e fundamentais destes mesmos problemas sociais que diz combater. Esta práxis reforça ainda, que nem sempre intencionalmente, a tese de que os problemas são causados pela própria incapacidade dos indivíduos e grupos excluídos ou empobrecidos graças a sua falta de instrução/ educação/ formação, falta de vontade, azar etc. Também reforça a tese de que estes problemas devem ser sanados pela vontade de cidadãos solidários e/ou ações coletivas do terceiro setor (p. 146).

Diante do exposto, identifica-se que as estratégias utilizadas pela classe dominante para legitimar e fazer com que a sociedade acredite nas boas intenções das atividades do terceiro setor, se concretizam até mesmo, “a partir da apelação da consciência penalizada do cidadão bem-sucedido que, em busca de alívio frente à crescente pobreza e miserabilidade da população, atua de forma organizada sendo solidário com o outro” (GROPPO, 2007, p.145).

Arelado aos interesses da burguesia, o terceiro setor emerge como um caminho benevolente de enfrentamento as mazelas sociais, as quais deveriam ser de responsabilidade do governo, ou seja, do primeiro setor. Porém, ao não conseguir superar tais desigualdades, por serem intrínsecas ao modelo civilizatório capitalista, veicula-se a falsa ideia da ineficiência do estado, justificando, assim, sua minimização. O mercado, segundo setor, então, passa a regular também às questões sociais, impondo, assim, que essas questões devem ser assumidas por meio de ações da sociedade (CICONELLO, 2004).

Essa circunstância se caracteriza por uma das artimanhas da classe dominante para minimização do Estado, visto que pressupõe sua ineficácia em atender as demandas sociais, e estabelece que o mercado deva atuar mais nestas questões, ou seja, as próprias políticas sociais devem ser desenvolvidas de acordo com interesses mercantis.

Ao realizar este recorte conceitual, entre as três esferas da sociedade, reforça-se o individualismo, bem como a redução da visão de totalidade das relações que existem na realidade social, autonomizando a atuação de cada um deles, ocorre um processo de desistoricização da dinâmica existente entre essas esferas (MONTAÑO, 2002).

Nessa conjuntura, não se quer a emancipação<sup>18</sup> política, econômica, social e cultural dos sujeitos enquanto seres críticos e pensantes, mas sim diminuir o acesso da população aos direitos sociais, os quais foram conquistados ao longo de décadas, a partir de muitas lutas e reivindicações da sociedade. Para MONTAÑO (2005):

O objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-lo para a esfera do terceiro setor, não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado) nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto às políticas sociais (estatais de qualidade), criar uma nova cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando por um lado uma imagem, de transferência de responsabilidade e, por outro a partir da precarização e focalização da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (p. 23).

---

<sup>18</sup> A emancipação na perspectiva de Freire se refere a uma apropriação e experimentação do poder de conseguir pronunciar o mundo, se refere a experiência da condição humana de fazer sua história (FIGUEIREDO, 2005).

Assim, as respostas à problemática social, decorrente das políticas neoliberais, devem ser assumidas e enfrentadas pela própria sociedade de forma organizada. As respostas das referidas necessidades deixam de ser responsabilidade de todos (na contribuição compulsória do financiamento estatal, instrumento de tal resposta) e um direito do cidadão, e passam agora, sob a égide neoliberal, a ser uma opção do voluntário que ajuda o próximo, e não um direito do ‘cidadão pobre’ (MONTAÑO, 2005).

Por tudo isso, o que se processa é a desconstrução de muitos direitos, que foram conquistados via lutas e movimentos da sociedade [...] cabe mencionar que se esconde, por de trás desse desenvolvimento dos laços de solidariedade particulares, categóricas, a recusa ao princípio da solidariedade universal (PAZ, 1999, p. 70). Desta forma, compreende o interesse da classe burguesa de desmobilizar, de minimizar direitos e, principalmente, de proliferar a segregação de interesses dos segmentos sociais menos favorecidos.

Reforça-se, então, nesse contexto contraditório, que cada grupo ou indivíduo ao se identificar com alguma causa “social, econômica, política, étnica”, seja responsável por seu financiamento e enfrentamento, assumindo para si, “isoladamente”, a busca por melhores condições de vida. Assim, o discurso da “Terceira Via” pode ser compreendido como uma nova roupagem ou uma proposta de reconstituição de valores basilares da ideologia capitalista. Preconiza-se a mobilização dos atores sociais, para que se tornem responsáveis e cúmplices do modelo civilizatório vigente, o qual se faz excludente, imponderável e incerto (MARTINS; GROppo, 2010).

A adesão ao neoliberalismo, de terceira via, assim como ocorreu nas demais roupagens, assumidas pelo capitalismo como no Liberalismo clássico, no Estado de Bem-Estar Social, também chamado de *WelfareState* e no Neoliberalismo, é feita como se não existissem outras alternativas ou que essas não fossem possíveis. Dentro desta percepção, o capitalismo assume uma condição de único modelo possível e contra o qual não se pode investir. O que resta, dentro dessa lógica, é buscar maneiras de minimizar as barbáries dele decorrentes, por meio de um assistencialismo voluntarista que distribui migalhas ao trabalhador que, por não deter os meios de produção, vende sua força de trabalho, juntamente, com sua dignidade.

## 2.2 DESMITIFICANDO O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO DO CAPITALISMO

A percepção do capitalismo, como único modelo civilizatório possível, tem por objetivo principal a sua manutenção. O processo de naturalização das desigualdades e as injustiças sociais, próprias desse sistema, que busca justificar e dar legitimidade a todas as barbáries inerentes a uma lógica, que tem na sua essência, a exploração da classe dos que vivem do trabalho, visam somente ao constante acúmulo de capital. Decorrente do processo de naturalização do capitalismo, dissemina-se e reforça-se a ideologia perversa de que a acumulação de riquezas é intrínseca ao homem, contribuindo para que se desperte na sociedade um sentimento de passividade e impossibilidade de superação de tal modelo.

Nessa direção, a classe burguesa, ideologicamente, muito bem articulada para se manter dominante, faz de tudo para que os sujeitos assimilem tal posicionamento, pois o homem ao absorver a ideia de que, para sua sobrevivência, necessita do capital, passa a viver em torno dos valores ditados pelo mercado.

No intuito de superar esta compreensão, é fundamental fazer, primeiramente uma breve retomada histórica dos processos de adesão e implantação do capitalismo, para que se possa, então, tratar sobre os aspectos que forjam sua naturalização.

O modo de produção capitalista foi antecedido pelo modelo de produção feudal, o qual dominou a Europa Ocidental entre os séculos XI ao XV, nesse período, havia predominância do trabalho servil na propriedade agrária “[...] era o trabalho na terra cultivando o grão ou guardando o rebanho para utilizar a lã no vestuário. Era o trabalho agrícola, mas tão diferente de hoje que dificilmente o reconheceríamos [...] cada propriedade feudal tinha um senhor” (HUBERMAN, 2011 p. 04).

Com a centralidade na produção agrícola, o camponês residia em condições muito humildes, trabalhava arduamente para conseguir garantir do solo sua sobrevivência. Durante três dias por semana, os camponeses eram obrigados a trabalhar para o senhor feudal gratuitamente. As terras do senhor sempre tinham prioridade nos processos de cultivo e colheita, o camponês conseqüentemente, sempre deixava seus afazeres de lado para atender ao senhor da terra. No feudo, também eram produzidos a maioria dos bens necessários à sobrevivência dos habitantes, fazendo com que o comércio fosse uma atividade pouco intensa (HUBERMAN, 2011).

A partir dos séculos XI e XII ocorreu a intensificação das relações entre Europa ocidental e oriental, que desencadeou novas relações econômicas no ocidente. A igreja, que

detinha muito poder, incentivava as Cruzadas<sup>19</sup>, no intuito de conquistar novas terras, tendo em vista o aumento da população na Europa a partir do século X. Com as novas rotas de navegação pelo Mediterrâneo, ocorreu uma aproximação da Europa ocidental com diferentes povos do Oriente, o que desencadeou interesse por outros produtos e, conseqüentemente, uma mudança significativa nos hábitos dos ocidentais, a partir disso, novas rotas terrestres foram criadas, favorecendo então, o revigoreamento do comércio (HUBERMAN,1981).

Nessa direção, pode-se dizer, que o ápice da sociedade feudal se deu no século XI, porém, a partir das novas relações comerciais, o feudalismo entrou em decadência e a sociedade passou a se organizar de modo completamente diferente, dando início a uma nova configuração, que constituirá o capitalismo. Nesse contexto, assiste-se a ascensão da burguesia que, ao assumir o controle do Estado, se sedimenta como classe dominante, principalmente ao se apropriar dos meios de produção dos operários. Esse processo desencadeia profundas mudanças na sociedade e marca a transição do feudalismo para o capitalismo.

Para Prado o capitalismo:

[...] é a designação que se dá a um tipo de organização econômica e seu funcionamento que em última análise resulta de uma forma de comportamento de indivíduos coletivamente engajados direta ou indiretamente em atividades produtivas, derivadas e conexas, e para esse fim se ligam e comunicam entre si. Comportamento esse em que todos os fatos e situações nele ocorrentes e que o configuram, se acham estreita e indissolúvelmente interligados, dependem e resultam uns dos outros, configuram-se e se determinam mutuamente constituindo um conjunto e complexo de relações distribuídas nas dimensões da simultaneidade e da sucessão (espaço, tempo) e conjugadas num todo que constitui precisamente o sistema do capitalismo, cujas partes e elementos constituintes se condicionam uns aos outros bem como a totalidade que integram (1973, p.29).

Nesse sentido, observa-se que o sistema capitalista traz em seu cerne complexas inter-relações, articulando todas as dimensões sociais, impondo sua lógica a tudo e todos. Nessa perspectiva, Karl Marx, produziu uma das teorias mais completas de análise do complexo sistema civilizatório capitalista, elencando categorias centrais que alicerçam e fundamentam o referido sistema, tendo no trabalho sua categoria fundamental. “Marx considerava que não se pode pensar a relação indivíduo sociedade separadamente das condições materiais [...] Em

---

<sup>19</sup> Cruzadas: “inicialmente pensadas como maneira de levar o cristianismo à “Terra Santa” e assim fortalecer as instituições e as relações sociais feudais. [...] Permitiram aos povos europeus entrarem em contato com outros povos, especialmente do Oriente, que viviam numa base material diferente, inclusive consumindo bens raros ou desconhecidos pela maioria dos europeus” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 39-40).

outras palavras, para viver, os homens têm de, inicialmente, transformar a natureza, ou seja, comer [...] sem o que não poderiam existir como seres vivos” (TOMAZI, 2000, p.21).

Assim, “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim, para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas” (MARX, 1985, p.153). Por isso, o estudo de qualquer sociedade deveria partir justamente das relações sociais que os homens estabelecem entre si para utilizar os meios de produção e transformar a natureza (TOMAZI, 2000, p. 21).

Dentro dessa lógica, para estudar a sociedade capitalista e suas contradições, é necessário, primeiramente, desmitificar o aspecto da naturalização do seu surgimento, bem como desvendar a falsa ideia de ser o único modelo civilizatório viável, ideologia largamente disseminada e pactuada para sua manutenção. É importante destacar, também, que essa concepção de naturalização do capitalismo é propositalmente veiculada para que a população aceite-o como um sistema incontestável e imutável. Sabe-se, porém, que esse modelo civilizatório, foi historicamente contruído, ao longo dos anos, sendo corporificado por relações de exploração e desigualdades. Para WOOD (2001) “A maneira mais comum de explicar a origem do capitalismo é pressupor que seu desenvolvimento foi o resultado natural de práticas humanas quase tão antigas quanto à própria espécie, e que requereu apenas a eliminação de obstáculos externos que impediam sua materialização” (p. 21).

A mesma autora ainda ressalta que: “Quase sem exceção, os relatos sobre a origem do capitalismo são fundamentalmente circulares: presumem a existência prévia do capitalismo para explicar o seu aparecimento” (WOOD, 2001, p. 13).

Com objetivo de justificar a obtenção desenfreada do lucro, base da produção capitalista, pressupõe-se que existe uma racionalidade que eleva os lucros ao máximo, do mesmo modo, para defender o crescimento da produtividade do trabalho por meio de procedimentos técnicos, presumem um avanço sucessivo e aparentemente intrínseco do aprimoramento tecnológico e do trabalho (WOOD, 2001). Assim:

Na maioria das descrições do capitalismo e de sua origem, na verdade *não há* origem. O capitalismo parece estar sempre lá, em algum lugar, precisando apenas ser libertado de suas correntes – dos grilhões do feudalismo, por exemplo – para poder crescer e amadurecer. [...]. Esse pressuposto costuma ser tipicamente associado a um outro: o de que a história é um processo quase natural de desenvolvimento tecnológico. De um modo ou de outro, o capitalismo aparece, mais ou menos naturalmente, onde e quando os mercados em expansão e o desenvolvimento tecnológico atingem o nível certo (WOOD, 2001, p. 13-4).

Diante do exposto, verifica-se a complexidade das relações capitalistas que forjadamente são naturalizadas, desprovidas de história e se mostram estruturadas de tal forma que parecem fazer parte de um sistema impossível de ser superado. Naturalizando e justificando, assim, todas as formas de pobreza, exploração e exclusão. As práticas genocidas, as guerras e o extermínio de quem não faz parte do mercado de produção e de consumo, são aceitas passivamente pela maioria da população, a qual é condicionada a acreditar que não há outra saída e que tais barbáries são intrínsecas ao ser humano. Para Wood, o “capitalismo foi, desde o início, uma força profundamente contraditória” (2001, p. 125).

Decorrente da busca desmedida pelo acúmulo de capital, o ser humano passou a ser reconhecido pelo que possui, pelo que tem e não por quem ele é. O homem foi subjugado à sua mera condição de consumidor, manipulado, alienado e desumanizado. Como ressalta Galeano: “[...] estamos todos obrigados a embarcar no cruzeiro do consumo, que sulca as agitadas águas do mercado” (1999, p. 26).

No capitalismo, ainda, todas as relações humanas e até mesmo os sentimentos são e, devem ser, transformados em mercadoria com um valor no mercado, a satisfação pessoal está condicionada à constante aquisição de objetos e produtos. O desejo de consumir é fomentado incessantemente pelos meios de comunicação para alcançar todas as camadas sociais. Porém, sabe-se que grande parte da população não conseguirá ter acesso ao que é coagida a consumir desencadeando, na maioria das vezes, um processo de frustração pessoal nos indivíduos que, imersos na lógica frenética do consumo, não conseguem nem sequer refletir sobre a condição de submissão aos ditames do capital, onde tudo o que é produzido, sejam bens ou serviços, têm como finalidade primordial a produção do lucro. Assim, “os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida” (WOOD, 2001, p. 12).

Deve-se considerar ainda que, além do incentivo massivo ao consumo, o ser humano também é estimulado a desenvolver sua competitividade em níveis extremos, contituindo-se, dessa forma, num sujeito profundamente individualista, que passa a não reconhecer o outro como seu semelhante, tornando-se indiferente à condição de miserabilidade, pobreza ou de violência que seu próximo vivencia, porque, afinal, está ocupado demais com a busca do próprio sucesso. Nessa lógica perversa, os poucos que conseguem, mesmo que seja, uma pequena melhoria de vida, colocam-se acima dos que vivem em situação menos favorecida, se ocupando, no máximo, de realizar ações assistencialistas como ressaltado no capítulo anterior, mas não com intuito de reverter ou transformar essa realidade excludente.

Diante de uma realidade tão excludente e injusta, forjada por uma minoria que detém e regula a vida de milhares de homens, mulheres e famílias, não é possível ficar indiferente, é

preciso lutar, questionar, resistir e além de tudo, assumir um posicionamento firme que sustente ações para superação desse modelo civilizatório. Nessa direção, é imprescindível, buscar alternativas para construção de uma sociedade mais justa e humana, na qual os sujeitos reconquistem o sentimento de humanidade e possam iniciar uma nova forma de estabelecer relações, reconhecendo-se, então, no outro. Partindo desta compreensão, o próximo capítulo destina-se a buscar subsídios para a construção de alternativas possíveis para transformação social. Para tanto, buscar-se-á na teoria revolucionária do pensador sardo Antonio Gramsci, o aporte teórico-prático que possibilitará a formulação de proposições que venham a corroborar para a construção de tempos mais igualitários e democráticos.

### 3 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DE ANTONIO GRAMSCI

#### 3.1 ANTONIO GRAMSCI: VIDA E OBRA

Para superação do modelo civilizatório capitalista, abordado no capítulo anterior, o qual se sedimenta pelo acirramento de desigualdades sociais, pela exploração desmedida da classe trabalhadora, além de submeter grandes contingentes populacionais à extrema miserabilidade e a condições subumanas de vida, buscar-se-á na teoria gramsciana, sobretudo na sua proposta teórico-prática de superação do bloco histórico capitalista, subsídios para o enfrentamento a essas desigualdades, visto que sua contribuição filosófica e sociológica propõe a efetivação de uma transformação social. Assim, este capítulo abordará os conceitos-chave que se vinculam à teoria do estado ampliado, desenvolvido por Antonio Gramsci.

Gramsci, durante anos, dedicou-se a registrar seus estudos, que resultaram em 33 cadernos, intitulados “Cadernos do Cárcere”<sup>20</sup>. Essa produção é fruto das reflexões realizadas durante o período carcerário, ao qual foi submetido, no período fascista italiano, comandado por Benito Mussolini<sup>21</sup>.

Um registro importante do planejamento de seus estudos pode ser encontrado, em uma carta destinada à cunhada Tatiana, datada de 1927, na qual descreve os conteúdos do plano de pesquisa que pretende desenvolver, “dividindo-o da seguinte forma: 1. Uma pesquisa sobre [...] os intelectuais italianos [...] 2. Um estudo de linguística comparada [...] 3. Um estudo sobre o teatro de Pirandello e sobre a transformação do gosto teatral italiano [...] 4. Um ensaio sobre os romances de folhetim e o gosto popular na literatura (GRAMSCI, 1999, p. 77).

Os Cadernos, publicados somente após a morte de Gramsci, constituem importante trabalho de aplicação do método do materialismo histórico na análise de situações concretas. Baseada nos pressupostos metodológicos da teoria social de Marx, a reflexão gramsciana trabalha “o real, a partir de categorias que se elevam do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do singular ao universal e vice-versa” (SIMIONATTO, 1999, p. 35). Desta maneira, o pensador vai interpretando o movimento das relações e contradições que dão forma à sociedade.

Antes de adentrar nos conceitos-chave dos fundamentos gramscianos, torna-se oportuno abordar, mesmo que sucintamente, a biografia do autor, pois a coerência entre sua

---

<sup>20</sup> Antes dos Cadernos do Cárcere, o autor dedicou-se à militância política e à produção jornalística esta produção pode ser encontrada na compilação elaborada por Carlos Nelson Coutinho sob, o Título Escritos Políticos.

<sup>21</sup> Benito Amilcare Andrea Mussolini (1883-1945), líder do governo fascista da Itália (GIARDINA, 2008).

vida e obra evidenciam que Antonio Gramsci construiu sua teoria, articulando-a com suas vivências práticas. Para isso, far-se-á uma breve explanação, com base na biografia, compilada por Carlos Nelson Coutinho, no volume I dos Cadernos<sup>22</sup>.

Antonio Gramsci nasceu no ano de 1891, na Itália, em um das cidades mais pobres da região da Sardenha, tinha seis irmãos e seus pais se chamavam Francesco Gramsci e Giuseppina Marcias. Na infância, o pequeno Antonio, desenvolveu uma deficiência física que o impediu de crescer normalmente, pois era portador de um tipo de tuberculose óssea, constatada somente quando estava encarcerado. De família humilde, vivencia, desde muito cedo, privações de ordem econômica que o impediram de ter igualdade de condições para ter acesso sobretudo à escola, sendo este, um dos aspectos determinantes para que se posicione e se vincule à defesa das minorias e das classes oprimidas, dedicando-se então, para construção de sua teoria revolucionária.

Como se não bastasse a condição de pobreza, a família é surpreendida pela prisão do pai de Gramsci, no ano de 1898. Francesco trabalhava na gerência do cartório local e foi preso pela acusação de roubo. No entanto, o real motivo da detenção tratava-se de uma vingança de seus adversários políticos. Esse episódio colocou a família em uma situação de penúria e miserabilidade. Diante de tal circunstância, Giuseppina vendeu a pouca terra que herdara e retornou à Ghilarza, sua cidade natal, com seus sete filhos, dentre eles, Antonio Gramsci.

No ano de 1903, o jovem sardo havia sido aprovado no exame de admissão no ginásio e, mesmo tendo obtido resultados excelentes, não pode cursá-lo. Por motivo econômicos, foi obrigado a abandonar a escola e trabalhar numa repartição pública para auxiliar a família, a qual se encontrava em situação de miséria. Com apenas 12 anos, Gramsci passava dez horas por dia carregando pastas de processos volumosos, o que agravou o seu problema de saúde.

O fato de ter interrompido seus estudos contribuiu para que ele aumentasse sua rebeldia e indignação contra a burguesia, principalmente por saber que somente quem possuía meios financeiros poderia continuar estudando, mesmo que não se interessasse. Durante o período de dois anos, em que trabalhou no cartório, ele estudava em casa, nutrindo, assim, sua paixão pela leitura.

Graças a uma bolsa de estudos, conquistada por meio de concurso público, Gramsci ingressou na universidade, em Turim. No entanto, não chegou a se formar, pois sua trajetória

---

<sup>22</sup>“Antonio Gramsci escreveu na prisão o texto mais importante já produzido sobre a função educativa e política dos intelectuais, em um total 2.848 páginas de anotações manuscritas, que atualmente são conhecidas com o nome de Cadernos do Cárcere (Quadernidel Cárcere)” (MONASTA, 2010, p.11).

acadêmica foi marcada por diversos obstáculos, principalmente, pela privação de meios econômicos o que agravaram sua frágil saúde física.

Em uma carta escrita ao seu irmão Carlos, datada de 12 de setembro de 1927, Gramsci (1991) descreve as difíceis condições por ele vivenciadas:

[...] Quero lembrar apenas o que me ocorreu nos anos de 1910 a 1912. Em 1910, uma vez que Nannaro estava empregado em Cagliari, fui estar com ele. Recebia primeira mesada, depois não recebi mais nada: tudo ficou por conta de Nannaro que não ganhava mais de 100 liras por mês. Mudamos de pensão. Eu fiquei num quartinho que tinha perdido toda a cal devido à umidade e possuía apenas uma janelinha que dava para uma espécie de poço, mais latrina do que corredor. Percebi de repente que não poderia continuar como estava, devido ao mau humor de Nannaro que sempre descarregava em cima de mim. Comecei por não tomar mais o magro café da manhã, depois passei a almoçar sempre mais tarde e deste modo economizava o jantar. Durante uns 8 meses comi assim uma única vez por dia, e cheguei ao final do terceiro ano de ginásio em condições de desnutrição muito graves. [...] Não sei como me arrumei para fazer os exames, (para a bolsa de estudo) porque desmaiei umas duas ou três vezes. Consegui, mas voltaram os apertos. Demoraram de me mandar de casa os papéis para a inscrição na Universidade, e uma vez suspensa a inscrição suspendiam-se também as 70 liras mensais da bolsa. Quem me salvou foi uma servente que encontrou uma pensão de 70 liras onde me deram crédito; eu estava reduzido a tamanha miséria que pensei até em ir pedir uma passagem de volta na polícia. Assim, recebia 70 liras e gastava 70 liras com uma pensão miserabilíssima. E passei o inverno sem capote, apenas com uma roupinha de meia estação boa para Cagliari. Em torno de março de 1912, estava reduzido a tais condições que deixei de falar por alguns meses: ao falar embaralhava as palavras. Além do mais, morava justamente nas margens do Dora, e a névoa gelada me destruía (1991, p. 80-81).

Nessa direção, a trajetória de vida de Gramsci foi sublinhada por situações de injustiça e desigualdade, as quais foram acirradas com a instauração do regime fascista italiano, no período entre guerras (1914-1945), comandado por Benito Mussolini. Este contexto perverso faz com que Gramsci passe a interessar-se pelas teorias filosóficas e sociológicas críticas, as quais se ocupavam de analisar e buscar novos rumos para sociedade. O autor, incia, então seus estudos com a leitura do jornal do Partido Socialista, que lhe era enviado por um de seus irmãos que residia na cidade de Turim, no mesmo período se dedicou aos estudos e análises das obras de Karl Marx e Lênin, adotando-as como referência para suas produções teóricas, utilizando-as também para sua produções jornalísticas.

No ano de 1918, juntamente com seus companheiros de estudos Togliatti e Alfonso Leonetti<sup>23</sup>, passa a ser redator do jornal turinense “Avanti”. Pouco tempo depois, com apoio

---

<sup>23</sup> Em 1912, Gramsci conhece Palmiro Togliatti (1893-1964), de quem se torna amigo, Togliatti foi muito presente na vida de Gramsci, desempenhou importantes funções no Partido Comunista Italiano, porém, muitos autores criticam algumas posturas de Togliatti em relação as suas decisões e atitudes no Partido. Contudo, é impossível negar o seu empenho em difundir o pensamento de seu amigo e companheiro, que sem o seu esforço talvez Gramsci fosse somente conhecido por lutar contra o fascismo. Leonetti foi amigo e também colaborador

dos já referidos amigos, se dedica à criação da revista intitulada “*L’OrdineNuovo*”, onde publica diversos artigos, os quais se destinavam ao fortalecimento da classe trabalhadora das fábricas, disseminando os ideais socialistas e abordando questões sobre a Revolução Russa. Gramsci, também filiou-se ao Partido Socialista Italiano e, posteriormente, começou a colaborar com os ideais comunistas, tornando-se co-fundador do Partido Comunista na Itália (GRAMSCI, 1999a).

Nessa direção, o autor constrói sua teoria, ao analisar um período histórico marcado por processos decorrentes da consolidação do sistema civilizatório capitalista, que entre o século XIX e XX, provocam profundas modificações na sociedade, dentre elas pode-se ressaltar: a estagnação econômica, as intensas guerras derivadas das disputas entre os países imperialistas por novas colônias para exploração e, por outro lado, tem-se o crescimento e a expansão dos movimentos sociais dos operários e trabalhadores das fábricas.

Ainda, contextualizando a conjuntura histórica, na qual o pensador sardo viveu, salienta-se seu engajamento e participação ativa durante o movimento conhecido como “Biênio Vermelho”, que, seguindo os pressupostos marxistas, caracterizou-se pelo intenso embate social ocorrido na Itália, logo após a Primeira Guerra Mundial, entre 1919 e 1920. O período foi marcado por intensas greves das organizações dos trabalhadores, inclusive dos camponeses que lutavam pela coletivização das terras, pela socialização dos meios de produção, dentre outras reivindicações. O ápice desse conflito foi a tomada das fábricas pelos trabalhadores por meio do embate físico, dando à classe operária um período de experiência de auto-gestão. Esta estratégia denominada por Gramsci (1980) de “revolução permanente” tem sua lógica alicerçada nos pressupostos de Marx e Lênin, os quais entendiam o Estado como estrutura coercitiva, que garantia o domínio das massas por meio da coerção. Sendo assim, os autores defendiam que, para superação do modelo civilizatório burguês, imperava o embate direto, a tomada do poder do Estado, que se daria pela guerra de movimento.

Porém, a experiência de autogestão vivenciada pela classe trabalhadora, baseada na “guerra de movimento”, não suportou a pressão do bloco hegemônico e chegou ao final em 1921, quando Mussolini, com apoio do Estado, das elites italianas e do aparato jurídico e policial formou um grupo de fascistas, os quais promoveram um ataque violento provocando o extermínio das associações sindicais, dos conselhos de fábricas, além da destruição em massa de muitas cidades. Nesse período, trabalhadores foram assassinados, presos e

---

de Gramsci durante fundação e militância no partido comunista, além de colaborador de produção teórica (GRAMSCI, 1999a).

torturados e o governo fascista entra em ascensão. A implantação desse regime totalitário é marcado pela prisão de militantes socialistas, entre eles, Gramsci, que era considerado pelo ditador Mussolini como uma ameaça, principalmente por suas ideias revolucionárias e liderança política.

O pensador sardo foi, então, condenado e preso, mesmo tendo imunidade parlamentar por ocupar, naquele momento, o cargo de deputado. E, no dia 4 de junho de 1928, foi condenado a uma pena de vinte anos, quatro meses e cinco dias de reclusão. A liderança política do intelectual italiano era de tal forma ameaçadora ao regime que, no dia de seu julgamento, o promotor Michele Isgrò alegou: “Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos” (MONASTA, 2010, p.15). Porém, a trajetória de Gramsci não terminou com sua prisão, nem mesmo com sua morte, seu pensamento encontra-se vivo no otimismo da vontade de todos que, com base em sua teoria revolucionária, lutam em busca da libertação do proletariado.

No cárcere, ao realizar uma análise detalhada do “Biênio Vermelho”, sobretudo o que levou à revolução socialista na Itália a fracassar, o pensador sardo compreendeu que, para além das questões de estrutura econômica que primam os meios de produção, existia um conjunto de dimensões: política, social e cultural que se situavam na superestrutura do capitalismo no final do século XIX, as quais permitiam que ocorresse a reorganização e a manutenção de determinado sistema em detrimento de outro. Desta forma, o autor amplia seu campo de análise, passando a trabalhar na elaboração de conceitos que auxiliem a classe operária e seus intelectuais a realizarem a revolução do proletariado, com foco nas relações entre a política e a economia, dando atenção especial à cultura e às questões ideológicas. Conclui, assim, que a “guerra de movimento” proposta por Marx e Lênin deve dar lugar a “guerra de posição”.

O pensador sardo expressa essa ideia ao afirmar que:

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

Verifica-se, então, que a proposta gramsciana da revolução proletária está centrada, sobretudo, no embate, no campo ideológico e cultural. Desta forma o autor avança em relação a proposta de Marx que defendia a revolução proletária pelo embate na dimensão da produção material. Nesse sentido, torna-se oportuno adentrar nos conceitos principais de sua teoria revolucionária, destacando conceitos e concepções do pensador sardo que tanto contribuem para aqueles que resistem, questionam e lutam contra as injustiças e desigualdades, intrínsecas ao capitalismo.

### 3.2 TEORIA REVOLUCIONÁRIA DO PROLETARIADO

Identifica-se que a teoria de Gramsci é sobremaneira complexa, já que os conceitos são retomados sucessivamente e reelaborados em outras passagens, seus excertos se misturam, se aproximam e se distinguem. Além disso, a organização de sua obra estrutura-se de forma fragmentária em consequência da censura carcerária e de limitações provocadas pela sua saúde frágil. Assim, procurar-se-á abordar os conceitos e suas relações que, na prática, se concretizam por um emaranhado de ligações as quais se complementam, para então compreender acerca da sua teoria do estado ampliado<sup>24</sup> que subsidia sua proposta de superação do capitalismo.

Na busca pela compreensão da produção gramsciana, iniciar-se-á destacando o conceito de bloco histórico, considerado por Portelli (1977) como conceito-chave da teoria de Estado Ampliado, a partir do qual outros conceitos serão abordados: sociedade política, sociedade civil, ideologia, hegemonia, senso comum, bom senso e filosofia da práxis<sup>25</sup>, entre outros, que se relacionam dialeticamente compondo uma totalidade.

Entende-se que um bloco histórico se faz quando um grupo social, constituído a partir de uma atividade econômica, cria, pelo consenso, uma visão de mundo que passa a ser aceita pelas demais classes sociais.

Segundo Grisoni e Maggiore:

Existe um bloco histórico, quando se vê realizada a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade [...]. O bloco histórico [...] [deve ser visto] como o

<sup>24</sup>O termo “estado ampliado” é usado por muitos autores que estudam a obra de Antonio Gramsci. De acordo com Coutinho (1989) no ano de 1931, Gramsci escreve uma carta para sua cunhada Tatiana, na qual descreve o Estado com uma definição ampla, composto por duas esferas: a sociedade civil e a sociedade política.

<sup>25</sup> A Filosofia da Práxis “é uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia” (GRAMSCI, 2011, p. 37).

complexo de atualização de uma hegemonia determinada numa dada situação histórica [...]. Verifica-se a existência de um bloco histórico precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão de mundo - que reflete, justifica e legitima o seu domínio - como a visão universal [...]. Nesse sentido, também parece inútil falar de “bloco histórico dominante”: uma situação histórica pode criar, ou não, um bloco histórico (1974, p. 218).

Nessa direção, o intelectual italiano estudou e analisou a articulação entre as forças materiais e as questões ideológicas. Para ele, “a infraestrutura e a superestrutura formam um bloco histórico, ou seja, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999a, p.250). Assim, o bloco histórico caracteriza-se pela articulação interna entre a estrutura de ordem econômica e a superestrutura sendo de ordem ideológica e cultural. Na teoria gramsciana, são duas as esferas que constituem a superestrutura de um bloco histórico: a sociedade civil e a sociedade política.

Desta forma, o bloco histórico se caracteriza por uma dimensão histórica global que está diretamente relacionado com a dominação e direção que a classe dirigente assume em um determinado período histórico, esse bloco histórico é dirigido por uma classe de intelectuais que, por exercerem o “poder” moral, intelectual e econômico, tornam-se a classe hegemônica que se faz dominante e dirigente.

A hegemonia pode ser caracterizada como a capacidade que um grupo social desenvolve ou tem, para unificação e aceitação do seu projeto político. Uma classe torna-se hegemônica quando consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos. Numa ação de cunho fundamentalmente político e ideológico, consegue impedir que se manifestem espontaneamente as contradições existentes entre as classes. Além disso, uma classe pode ser designada como hegemônica, quando for capaz de exercer a dominação e a liderança moral e intelectual sobre outra classe.

Para Gruppi (1978), Lênin, é quem se refere, primeiramente, ao conceito de hegemonia, no ano de 1905. Contudo, não costumava utilizar o termo, já que o mesmo encontrava-se subentendido, principalmente na obra que aborda a ditadura do proletariado. Lênin, portanto, enfatiza e se detém na análise da hegemonia como função dirigente. Enquanto Gramsci refere-se à hegemonia, por vezes, enquanto capacidade dirigente e, em outras, como a capacidade simultânea de direção e dominação (GRUPPI, 1978). Nessa lógica, pode se dizer que Gramsci já havia identificado, a partir de seus estudos teóricos e de suas análises da conjuntura capitalista de sua época, o emaranhado de inter-relações existentes entre a estrutura econômica e as questões ideológicas e culturais do complexo superestrutural,

na qual a hegemonia de um bloco histórico ocorre, quando esse bloco histórico sedimenta-se, dominando e dirigindo uma classe sobre o conjunto da sociedade. Na teoria gramsciana, “o conceito de hegemonia é apresentado como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive o modo de conhecer” (GRUPPI, 2000 p. 03).

Desta forma, “[...] a hegemonia é, portanto, a parte visível do iceberg, que esconde a enorme massa de todo um corpo teórico-político, representando o resultado de um genial e complexo trabalho intelectual” (MACCIOCCI, 1980, p. 149). Nesse sentido, a teoria gramsciana abarca os complexos superestruturais, sedimentados pelas relações existentes entre estrutura e superestrutura, o autor elabora e descreve a formação de um bloco histórico composto pelas relações dialéticas entre sociedade civil e sociedade política.

Torna-se oportuno ressaltar que, Gramsci, ainda se ocupou de fazer uma rigorosa análise das diferenças entre as sociedades “orientais” e “ocidentais”. Não se referindo aos aspectos geográficos, mas analisando as distintas formações econômicas e sociais dessas “sociedades”. Nesse sentido, o autor, conclui que nas sociedades “orientais”, as quais foram analisadas por Marx e Lênin, a burguesia exerceu sua dominação através da violência policial consentida pelo Estado. Já nas sociedades “ocidentais”, identificou que ocorriam outros processos de dominação, pois nesses países, o capitalismo já se encontrava em um nível mais avançado, contando, inclusive, com a formação de sindicatos e de partidos políticos, o que demandava da classe dominante lançar mão de outras formas de dominação, para além da coerção, onde a classe dominada aceitasse ou consentisse tal dominação.

Partindo de tal compreensão, Simionatto (2011) salienta que Gramsci dá um direcionamento diferente de Marx para o conceito de sociedade civil, pois o intelectual italiano, elaborou sua teoria em outra conjuntura histórica, como explicitado no parágrafo anterior, tendo em vista que, o período por ele vivenciado, traz a ocorrência de novas relações sociais, que o possibilitam visualizar a ampliação do fenômeno estatal.

Ainda nessa direção, faz-se necessário esclarecer que:

[...] a teoria social de Marx não é constituída por dogmas e sim por propostas que precisam ser compreendidas a partir de diferentes momentos do movimento histórico. Isso porque o marxismo é pensamento e ação; ou seja, a história é um processo dialético de conservação/renovação. Repetir mecanicamente Marx, Engels ou Lênin como uma cartilha é ser, antes de tudo, antimarxista. A reflexão gramsciana explora, portanto, novos campos de pesquisa, que avançam além do terreno da análise marxiana, mas, ao mesmo tempo, nesse processo conservação/renovação, entende que os pressupostos teóricos do marxismo devem continuar a ser o fio condutor de uma proposta de caráter revolucionário (SIMIONATTO, 1995, p.36).

Desse modo, para Marx, a sociedade civil caracteriza-se como um conjunto das relações econômicas, sendo por ele considerada “como o conjunto da estrutura econômica e social de um período determinado: refere-se à concepção hegeliana, que compreende, na sociedade civil, o complexo das relações econômicas e a formação das classes sociais” (PORTELLI, 1977, p. 20). Por outro lado, para Gramsci, a sociedade civil juntamente com a sociedade política formam o estado de classe, ademais a sociedade civil também pode ser definida como a "direção intelectual e moral" de um sistema social, considerada dessa forma como "hegemonia cultural e política de um grupo social sobre o conjunto da sociedade como conteúdo ético do Estado" (PORTELLI, 1977, p. 20). A sociedade política, então, seria o Estado que se caracteriza como momento de força e coerção, o qual utiliza além da força militar, a força jurídica para garantir a manutenção do modelo civilizatório hegemônico.

O pensador sardo distingue dois grandes níveis da superestrutura:

[...] o conjunto de organismos, habitualmente chamados internos e privados, e o da sociedade política ou Estado, correspondendo respectivamente à função de hegemonia que o grupo dirigente exerce sobre o conjunto do corpo social e a da dominação direta ou comando que se expressa através do Estado e do poder jurídico (MACCIOCCHI, 1977 p.151).

A distinção entre a sociedade civil e sociedade política é realizada por uma questão metodológica e didática, pois na prática, essas duas esferas da superestrutura se relacionam dialeticamente. Nessa direção, Gramsci, ao criar o conceito de sociedade civil, amplia e enriquece a teoria leninista de Estado.

Para o autor, o Estado, em sentido amplo, é composto pela sociedade política, ou Estado em sentido Estrito também denominado Estado-Coerção mais a sociedade civil. Considerando essa distinção, Gramsci identifica a articulação e a relativa independência com relação à base econômica, das instituições e da ideologia através das quais se manifestam o poder de uma classe. Desse modo, coerção e consenso, ditadura e hegemonia fazem parte da estrutura do poder ideológico de uma classe, que envolvem o cidadão de forma integral, inserindo-o nesse sistema desde a infância até o fim da vida, a partir de instituições como: escola, igreja, exército, clubes, dentre outras. Esse complexo sistema é organizado de tal forma que a classe subalterna, sem perceber, passa a absorver os valores ditados pela burguesia. Assim, “[...] essa prisão de mil janelas simboliza o reino de uma hegemonia cuja força reside menos na coerção que no fato de que suas grades são tanto mais eficazes, quanto menos visíveis se tornam” (MACCIOCCHI, 1980, p. 151).

Ao identificar uma das funções primordiais que a sociedade civil assume, na disseminação e na reprodução de valores, costumes, ideais da classe hegemônica, Gramsci conclui que esse processo se dá a partir da difusão de ideologias. Para o intelectual italiano, a ideologia é “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978, p. 16). Da mesma forma, “é unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa concepção” (GRAMSCI, 1995, p.6). Esta se encontra materializada em todas as manifestações da vida, em nível individual e coletivo, para garantir a hegemonia da classe dominante.

Nessa direção, a ideologia exprime uma situação real em determinado tipo de sociedade, isto é “[...] as ideias não nascem de outras ideias, que as filosofias não nascem de outras filosofias, mas são as expressões sempre renovadas do desenvolvimento histórico real” (GRAMSCI, 1978 p. 22). Pois, têm papel fundamental na medida em que fomenta a mobilização, a articulação e a definição de valores e comportamentos a serem seguidos. Além disso, as ideologias “organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc” (GRAMSCI, 1978, p. 62).

As ideologias se concretizam de diferentes modos nas concepções e visões de mundo, manifestando-se por meio da linguagem, do senso comum, do bom senso, da religião popular e do sistema de crenças e superstições e no folclore. Sendo mais elaborada nas camadas sociais dirigentes e mais fragmentada entre as culturas populares. Além disso, Gramsci (1978) atribui à ideologia um papel fundamental, pois, a serviço da burguesia, favorece a hegemonia de tal sistema, a serviço da classe subalterna, funciona como trincheira da luta contra hegemônica, visto que geram força psicológica e organizam as massas, formam bases para que os homens adquiram consciência de sua força enquanto classe.

Para disseminar seus valores, a classe dominante se utiliza daquilo que Gramsci denomina de “estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a frente teórica ou ideológica” (GRAMSCI, 1978, p.78). No decorrer de sua obra, o pensador sardo ainda definiu os principais organismos da estrutura ideológica, que veiculam as concepções da classe dirigente e hegemônica, segundo ele:

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas. Não se explicaria a posição conservada pela Igreja na sociedade moderna se não se

conhecessem os esforços diuturnos e pacientes que ela faz para desenvolver continuamente sua seção particular desta estrutura material da ideologia (1999a, p. 78).

Constata-se, assim, que os meios de comunicação, a escola e a igreja constituem-se como organismos ideológicos, pois na medida em que veiculam ideologias, contribuem para formação da opinião pública, esses organismos quase sempre vinculados à burguesia executam papel importante para que a classe subalterna absorva desde cedo, através das referidas instituições, os valores e comportamentos da classe dirigente, nesse sentido, contribuem amplamente para formação do consenso dessa classe.

Gramsci também distingue a filosofia do que ele denominou de senso comum, a filosofia é por ele considerada como pano de fundo de qualquer sistema ideológico é “[...] uma ordem intelectual [...] é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o bom senso que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1999a, p.96). O senso comum está situado entre a filosofia e o folclore, é reconhecido como o ‘folclore da filosofia’” (GRAMSCI, 1995, p. 143). É constituído, principalmente, por um grupo de ideias desarticuladas, carecendo de coerência e unidade. A religião contribui para a formação desse senso comum, já que impõe limite à crítica e ao questionamento dos fiéis, assim, a própria igreja reprime seus intelectuais e impede a elevação cultural intelectual dos subalternos (GRAMSCI, 1995).

Além disso, nos seus estudos o autor se preocupa em analisar o papel e a influência que o conhecimento exerce na sociedade, chegando à conclusão que este se caracteriza como elemento fundamental para a superação do senso comum e, portanto pode ser considerado um instrumento de transformação social. A esse processo, Gramsci denominou “filosofia da práxis”, a qual será tratada na sequência.

### 3.3 A FILOSOFIA DA PRÁXIS: O CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As determinações das questões estruturais, no âmbito da produção material, minuciosamente abordados pela obra marxista, possibilitaram a Antonio Gramsci, em seu contexto histórico, um aprofundamento teórico do emaranhado das relações no âmbito da superestrutura que, para além das questões estruturais, atingem integralmente todos os contornos da vida humana.

Tendo em vista os pressupostos da teoria gramsciana, percebe-se que o pensador sardo atribuiu ao conhecimento um papel central, sendo um mecanismo de suma importância que pode ser utilizado tanto para alienar o homem, fortalecendo os interesses da classe hegemônica, como pode tornar-se campo fecundo de (re)construção de um novo modelo civilizatório, o que demanda, nesse sentido, a ruptura da ordem, a partir da emancipação da consciência das classes subalternas.

Desse modo, para Gramsci, quando não se tem uma análise crítica do conhecimento e da filosofia, a concepção de homem e de mundo, construída historicamente, é impregnada de fatos passados, concepções religiosas, culturais, folclóricas, ou seja, não há uma construção homogênea dos fatos sociais e políticos, estes são desagregados e dissociados, corroborando na manifestação de visões de mundo de cunho individualista, a-históricas e acríticas. Em relação a esta questão Gramsci afirma:

[...] Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressiva, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (1999a, p. 94).

Esses elementos forjam no indivíduo a construção de concepções, que os impede de questionar a realidade posta, já que essa compreensão de mundo é constituída de diversas maneiras e formada, ainda, por componentes que fazem parte lá do início da história humana.

Gramsci, então, enfatiza que é necessário superar a forma fragmentada e desorganizada do pensamento do proletariado para que se inicie um movimento rumo à transformação social. Esse processo denominado pelo autor “filosofia da práxis” caracteriza-se “como uma teoria da organização e da ação política, a qual se apresenta, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo intelectual existente)” (GRAMSCI, 1995, p. 18).

Possibilita, assim, entender que a produção do conhecimento deve necessariamente perpassar ou se ocupar da problematização, da indagação crítica de situações concretas, da realidade vivida pelo homem a partir de suas relações de produção (econômicas), relações sociais, ideológicas e culturais sendo balizadas pela concepção propositiva da teoria marxista, para que se viabilize, então, a superação da sociedade capitalista. Assim, “todo o processo de produção de conhecimento passaria a ser delimitado por problemas prementes da realidade vivida pela própria formação econômica e social, fazendo com que a noção formal,

contemplativa, que muitos têm deste processo se transformasse radicalmente” (MARTINS, 2004, p. 240).

A superação da abordagem contemplativa do conhecimento se faz necessária, visto que esse entendimento está intimamente vinculado à classe hegemônica com vistas à manutenção da dominação burguesa, pois, ao tornar essa concepção como consciência coletiva, validada pela população garante-se a manutenção do bloco histórico pelo consenso.

Além disso, para o intelectual italiano:

[...] um grupo social, que tem sua própria concepção de mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico-, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual uma concepção que não é a sua (1999a, p. 97).

O que se processa, nesse sentido, é que a classe hegemônica e dirigente, ao disseminar as ideologias que preconizam as concepções de homem e de mundo das classes subalternas se utilizando dos organismos da estrutura ideológica, tais como a escola e a família, procura garantir que tais concepções se estruturam de forma desagregada, descontínua e ocasional, fragilizando de modo expressivo qualquer tentativa de transformação ou de mudanças, que contrariem o que é difundido propositalmente pela burguesia, forjando assim, a construção e sedimentação de consciências alienadas e passivas.

O fato mais perverso de tudo isso é que as classes subalternas, não tendo a consciência crítica, assumem valores, costumes, comportamentos que não são os seus, mas da classe dirigente e hegemônica, ou seja, adotam concepções totalmente alheias aos seus interesses e necessidades. Ao perceber as amarras dessa conjuntura, Gramsci propõe, assim, uma práxis revolucionária que possibilite a superação do bloco histórico hegemônico.

Tal proposição perpassa necessariamente pelo desenvolvimento de uma postura crítica dos indivíduos, por isso, conforme descrito anteriormente, o autor atribui ao conhecimento um papel essencial, principalmente pelas suas dimensões éticas e políticas. Reconhecendo-o, então, como um dos mecanismos de transformação social, se vinculado aos interesses da classe que vive do trabalho.

O conhecimento, para Gramsci, está atrelado ao desenvolvimento tanto individual como coletivo da consciência crítica, caracteriza-se, assim, como um processo de análise crítica da construção histórica das concepções de homem e de mundo que se tem. Dentro dessa lógica, o pensador sardo ressalta que é necessário “[...] um ‘conhece-te a ti mesmo’

como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 1999a, p. 94).

Gramsci propõe, em razão disso, a necessidade de conhecer, desmitificar e desvendar quais são as visões de mundo das classes subalternas e, ao mesmo tempo, identificar o modo pelo qual esses processos são socializados e consolidados na sociedade para que, num segundo momento, seja possível criar estratégias de superação de concepções fragmentárias e desarticuladas das classes subalternas, forjadas pela classe dominante. Esse processo expressa-se como uma *catarse*, a qual viabiliza a classe subalterna emergir como uma classe para si (MARTINS, 2008).

A expressão *catarse* é utilizada “para indicar a passagem do momento meramente econômico, denominado também de egoístico-passional, ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999a, p. 314). Nesse sentido, esse momento possibilita uma reforma intelectual e moral da classe subalterna que passaria a assumir princípios que atendam seus interesses e os mobilize para protagonizarem suas histórias, rejeitando e afrontando assim, valores e comportamentos impostos pela classe burguesa, promovendo a transformação do modelo civilizatório hegemônico. “Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’” (GRAMSCI, 1999a, p. 314).

Importante ressaltar que, nessa proposição, o autor não supõe negar a concepção de mundo<sup>26</sup> das classes menos favorecidas, mas, sim, promover uma análise crítica, instigando a construção de uma compreensão de homem e de mundo mais homogênea e articulada, pois somente a partir do conhecimento das inter-relações entre estrutura e superestrutura do bloco histórico hegemônico, na perspectiva da totalidade, será possível a criação da consciência crítica individual e coletiva das classes subalternas.

Sendo assim, o conhecimento, deve necessariamente ser socializado, contido e construído de acordo com os interesses das camadas populares, pois, segundo Gramsci (1999), é bem mais importante uma multidão pensar de maneira coerente, crítica e unitária sobre a realidade vivenciada, do que a descoberta de um novo conhecimento que permaneça concentrado com uma pequena parcela “pensante” da população.

---

<sup>26</sup> A expressão “concepção de mundo” é usada por Gramsci para indicar os graus diversos de capacidade de elaboração do sujeito para interpretar a realidade (LIGUORI, 2009, p. 148).

### 3.4 O PAPEL DO INTELLECTUAL NA TEORIA DO ESTADO AMPLIADO

Gramsci desenvolveu sua teoria sobre os intelectuais, a partir de análises das transformações, ocorridas na sociedade entre 1919 a 1926, quando iniciava a elaborar proposições da revolução proletária. Para Semeraro (2006), ao tratar dos intelectuais, Gramsci, deixa de considerá-los de maneira abstrata, independente e como casta separada dos outros, e passa a compreendê-los no contexto de suas relações sociais, portanto, pertencentes a uma classe social e vinculados a um determinado modo de produção.

De acordo com a sua teoria, o intelectual não é definido somente pela ótica da sua intelectualidade, mas sim pelo papel que exerce na sociedade. Para o pensador sardo “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1978, p. 07) já que todas as atividades desempenhadas pelo homem, mesmo nas atividades mais simples “existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1978, p. 07).

O autor, ao desenvolver o conceito de intelectual, “aborda um problema que jamais o marxismo havia levantado: o intelectual [...] é o criado do grupo dominante, aquele que assegura o consenso ideológico (comando+hegemonia) da massa do grupo dirigente que serve de elo entre superestrutura e a infraestrutura” (MACCIOCCHI, 1980, p. 188). Aponta-se, ainda, que “[...] a discussão dos intelectuais pode ser traduzida em uma análise da relação entre dirigentes e dirigidos, dominantes e dominados ou, em outras palavras, em um estudo sobre a construção da supremacia de uma classe ou fração de classe sobre o conjunto da sociedade” (BIANCHI, 2008, p. 75).

Percebe-se assim, a importante função que os intelectuais exercem na sociedade, pois, na dinâmica complexa, tanto para que ocorra a formação ou a manutenção de um bloco histórico, é necessária articulação da estrutura com a superestrutura da sociedade, e ainda, no âmbito da superestrutura, é preciso que ocorra um vínculo entre a sociedade civil e política. Logo, o intelectual que se vincula à classe dominante desempenha uma função consensual, pois como agentes da superestrutura, mantêm a coesão de um bloco histórico e a consolidação hegemônica de tal classe.

Nessa conjuntura, os intelectuais são responsáveis pela disseminação de ideologias, as quais devem garantir o consenso de valores e comportamentos mediante a transmissão dos princípios da classe dominante às classes subalternas. Quando, por algum motivo, esse consenso falha, os intelectuais exercem a coerção, buscando a manutenção do bloco histórico

a partir do aparato jurídico, estatal e militar. Em decorrência disso, o intelectual exerce tanto a função no âmbito do consenso como no âmbito da coerção.

Para Portelli (1977):

Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em "concepção de mundo" que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a "estrutura ideológica" da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.) e de seu material de difusão (mídia). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército, etc) (p.87).

É oportuno ressaltar que, para Gramsci, “não existe uma classe independente de intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si” (MACCIOCCHI, 1980 p. 188). Assim, os intelectuais não são um grupo independente, estão necessariamente vinculados a um grupo social, sendo a relação desse vínculo, diretamente, correspondente à atividade que exercem no âmbito da superestrutura, para tornar uma classe hegemônica e homogênea.

O autor ainda enfatiza que, cada grupo social, no contexto de determinado modo de produção, cria organicamente diferentes camadas de intelectuais que devem comprometer-se com a homogeneidade da consciência da classe a qual encontram-se vinculados organicamente. Por conseguinte “[...] o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc, etc” (GRAMSCI, 1978, p. 03-04).

Nesse sentido, dependendo das necessidades da classe, são criados intelectuais que correspondam ou atendam determinadas atividades. Além de atuarem na disseminação e criação de valores e comportamentos, são também criados os "intelectuais modernos" que atuam na esfera da produção, citados pelo autor como: técnicos, empresários, engenheiros, economistas e profissionais das demais funções ligadas ao desenvolvimento das forças produtivas (GRAMSCI, 1999, p. 22).

Gramsci (1978) se refere aos intelectuais como "funcionários das superestruturas", os quais têm por função atuar na sociedade civil e na sociedade política em instâncias distintas. Quando atuam na sociedade civil, são responsáveis pela elaboração da ideologia da classe hegemônica, convertendo-a em concepção de mundo. Tendo por função a construção e manutenção da estrutura ideológica disseminam valores e princípios nas organizações da sociedade civil tais como: igrejas, escolas, partidos, sindicatos, universidades os quais

legitimam a conservação da ideologia dominante. No âmbito da sociedade política, os intelectuais atuam, do mesmo modo, na gestão do aparelho de Estado e da força armada.

É relevante destacar que Gramsci, ao aprofundar seus estudos sobre a questão dos intelectuais, classificou-os como intelectuais “orgânicos” e “tradicionais”<sup>27</sup>. De acordo com Semeraro (2006), os intelectuais tradicionais são definidos por Gramsci como aqueles aprisionados a uma formação socioeconômica ultrapassada. No contexto analisado pelo pensador sardo esses intelectuais estavam “parados” no mundo agrário do sul da Itália. Faziam parte dessa categoria: o “clero”, “os funcionários”, “a casa militar”, “os acadêmicos”, que tinham por função garantir a manutenção do modelo agrário em vigência.

O mesmo autor ainda ressalta:

[...] os intelectuais tradicionais ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história. Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, acabavam sendo excluídos não apenas dos avanços da ciência, mas também das transformações em curso na própria vida real (SEMERARO, 2006, p. 377).

Nesse contexto, Gramsci se refere aos intelectuais tradicionais como aqueles que “sobreviveram ao desaparecimento do modo de produção anterior e que não se acham atualmente ligados organicamente a nenhuma das classes fundamentais” (SIMIONATTO, 2011, p. 57-58).

Em relação aos intelectuais orgânicos, o pensador sardo percebeu que eles surgiram a partir do desenvolvimento do capitalismo e da criação de um novo bloco histórico, no qual esses intelectuais vincularam-se organicamente à classe dominante. Assim,

[...] são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder (SEMERARO, 2006, p.377).

---

<sup>27</sup> Segundo Coutinho (1990, p. 37), para Gramsci, “o intelectual orgânico é elaborado pela classe no seu desenvolvimento, e pode tanto ser burguês quanto proletário”. E, “pode haver o intelectual tradicional conservador e o intelectual tradicional revolucionário”.

Nesse sentido, os intelectuais orgânicos podem ser considerados fruto do capitalismo, sendo, portanto, uma criação da burguesia, mas não se limitam a ela, visto que são disseminados a outras classes fundamentais da sociedade.

Conforme afirma Gramsci (1982):

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (p. 3).

Compreende-se que os “intelectuais orgânicos” foram sendo construídos historicamente junto com o sistema civilizatório burguês. Pois, quando a classe a qual estavam organicamente ligados deixa de ser hegemônica, os intelectuais orgânicos da sociedade anterior são absorvidos pela nova classe dirigente ou passam a fazer parte da categoria de intelectuais tradicionais, até desmantelarem-se a partir do estabelecimento de uma nova ordem societária.

A assimilação dos intelectuais tradicionais, que não se encontram organizados, ocorre com facilidade, tendo em vista que as elites da nova classe dominante desempenham uma forte atração sobre os intelectuais de todos os planos. Desta forma, a classe dirigente busca absorver os intelectuais tradicionais para que estes, com seu alcance sobre os grupos sociais aos quais estão vinculados, propiciem sua hegemonia.

Além disso, para Gramsci (1999a), o intelectual orgânico deve ter alguma capacidade dirigente e técnica, ele deve ser um organizador das massas. Nesse sentido, pode desenvolver suas funções tanto vinculando-se à classe dominante como estando a favor da classe que vive do trabalho, já que, ao atuar em tarefas diretivas ou organizativas, pode ter orientações distintas.

Ao se vincularem à classe dominante, contribuem para manutenção do bloco histórico hegemônico e para isso, se utilizam, muitas vezes, da persuasão e do convencimento para que os interesses de um grupo restrito passe a ser aceito como valor universal, no intuito de manter a dominação desta classe. Por outro lado, o papel do intelectual que se vincula aos interesses das classes subalternas deve buscar no conhecimento, um aliado que possibilite ao operário a construção da consciência de si, e o reconhecimento do papel que realmente desempenha como membro de uma determinada classe, o que permitirá a construção de uma concepção de mundo coerente com as suas necessidades, rompendo assim, com quaisquer valores ou princípios indiferentes ou opostos aos seus interesses.

Nesse contexto, o autor enfatiza que as classes subalternas devem produzir seus próprios intelectuais, os quais possam lutar pelas demandas dessa classe, contribuindo sobretudo, na direção da coletividade. Para isso, o pensador sardo indica a utilização do partido político, da escola e de outras organizações que eduquem o proletariado objetivando sua mobilização e organização em torno do fortalecimento e da busca de de um novo bloco histórico.

Em relação ao partido político, Gramsci deteve-se em analisar “*O Príncipe*”, de Maquiavel, o qual lhe serviu de sustentação para sua proposição de formulação de um agente da vontade coletiva revolucionária. Para o intelectual italiano, como ele mesmo denominou “O moderno Príncipe”, não pode ser um sujeito ou um indivíduo concreto, conforme expressado por Maquiavel, mas, sim, um organismo coletivo, que seja um agente da vontade coletiva. Para Gramsci, a função que Maquiavel atribuía a um sujeito “O Príncipe” deveria ser desenvolvida por um organismo social, que na sua concepção materialista, já existia e era “o partido político” (COUTINHO, 1989, p. 103). O partido político é “a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” (GRAMSCI, 1980, p.6).

Nesse contexto, conforme descreve Coutinho (1989), para Gramsci cabe ao “moderno Príncipe” buscar a superação de interesses corporativos da classe operária, para que se construa uma “vontade coletiva nacional-popular”, que possibilite uma compreensão de totalidade da realidade social por parte dos subalternos, priorizando o coletivo em detrimento do individual.

Nessa direção, conforme abordado anteriormente, para que ocorra a transformação social, se faz necessário promover, junto às classes menos favorecidas, a construção de uma concepção de mundo mais homogênea, coerente e autônoma. O intelectual orgânico, vinculado a essa classe, tem por função primordial, contribuir para que estes tenham uma concepção de mundo mais homogênea e coerente, assim, o intelectual não se ocupa de reproduzir meramente a concepção de uma classe social, pois sua atribuição é colaborar com a superação da visão fragmentada e dispersa de tudo que é estranho a essa classe.

Aproximando-se dos mesmos princípios da teoria revolucionária de Gramsci, Paulo Freire tem importância e influência teórico-prática fundamental em torno de concepções que promovam a conscientização das classes subalternas e potencializem o papel de intelectuais vinculados a essa classe, na luta pela igualdade e equidade social. Ambos se orientaram pelo materialismo histórico e dialético, buscando na análise da realidade de cada período histórico fomentar movimentos para superação da ordem capitalista.

Além disso, suas concepções convergem, principalmente, no que se refere aos estudos vinculados ao universo da educação, os quais fornecem subsídios e fortalecem as reflexões e práticas sociais e educativas frente às contradições e desafios da sociedade burguesa contemporânea. Sendo assim, o próximo capítulo abordará algumas das principais convergências teórico-práticas de Antonio Gramsci e Paulo Freire, as quais fundamentam e conduzem a presente pesquisa.

## 4 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

### 4.1 O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO

O século XXI segue o curso instaurado no século XX, marcado pela consolidação do bloco histórico capitalista, onde a hegemonia da burguesia faz-se presente. Tal feito, como ressaltado no capítulo anterior, traz determinações que estão para além das questões estruturais, no âmbito da produção material, afetando profundamente todos os contornos da vida humana.

Os ditames do capital funcionam como amarras que prendem o ser humano a valores, que são ardilosamente incutidos em cada indivíduo, por meio de estratégias, que se organizam dando corpo a uma engrenagem que, a todo instante, se dedica a imprimir a visão de mundo da classe hegemônica à classe dos que vivem do trabalho. Assim, como peças de jogos que são manejadas cuidadosamente na busca de um objetivo determinado, a manipulação do ser humano se faz na intenção de manter o bloco histórico burguês consolidado.

No intuito de cumprir tal proposição, a classe hegemônica lança mão da estrutura ideológica que tem como função “a organização material, para manter, defender e desenvolver a frente teórica ou ideológica” (GRAMSCI, 1999, p.78). Como mencionado anteriormente, a estrutura ideológica é formada por vários organismos “Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variados tipos, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas” (GRAMSCI, 1999, p.78).

Assim, pode-se afirmar que a escola<sup>28</sup> é considerada pelo autor como um espaço aberto de criação e divulgação de ideologia. A escola e a educação são mediações pelas quais as ideologias são disseminadas e compartilhadas. Tem-se claro que esse processo se inicia na família, nas relações e no convívio social, porém é na escola que se dá a sistematização do conhecimento.

Salienta-se que, historicamente, a ideologia trabalhada pela escola vem ao encontro dos interesses da classe hegemônica, sendo considerada reprodutivista do sistema vigente, uma vez que “[...] toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha” (GRAMSCI, 1995, p.15), no entanto pode caracterizar-se como um espaço de luta e de resistência à hegemonia classista.

---

<sup>28</sup>A escola para Gramsci abrange todos os graus do sistema de ensino e, inclusive outras formas de educação como o próprio partido político. Dentro dessa lógica, ao tratar a escola, inclui-se as instituições de ensino superior, entre elas as universidades foco de análise deste trabalho.

Assim, Gramsci, mesmo identificando o caráter reprodutor da escola, consegue, a partir de suas análises, identificar também a potencialidade de esta contribuir para a transformação social.

Como explicitado em momento anterior, a visão de homem e de mundo da classe subalterna é perpassada pelo senso comum, pela religião e pelo folclore, impedindo-os que desenvolvam uma visão crítica de suas condições de vida. Nesse sentido, faz-se necessário a construção de uma concepção de mundo, voltada para a criticidade e para a emancipação política, social e cultural dos menos favorecidos. Dentro desta proposição, compreende-se que isso é possível a partir da educação, pois uma visão de mundo coerente “não surge de forma espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata, mas exige a interferência de elementos externos e internos ao indivíduo” (GRAMSCI, 2000, p. 62). Desta forma, compreende-se a educação como um processo histórico e social o qual necessita de organização e sistematização.

O autor atribuiu à escola a responsabilidade básica de “elevação cultural” das massas, ao nos dizer que:

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

Gramsci critica o modelo de educação e, conseqüentemente, das instituições de ensino ofertadas pelo Estado ao dizer que “Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos de abastados, enquanto exclui dela os inteligentes, porque filhos de proletários” (GRAMSCI, 2004, p. 74).

O intelectual italiano inicia a crítica a esse modelo discriminatório de educação desde cedo. Na sua concepção a educação se diferencia, historicamente, em pelo menos dois tipos de escola: a humanista e a profissionalizante, para ele, existia uma escola profissional ou ensino profissionalizante para os trabalhadores e uma escola humanística para as elites. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se as classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 119).

Gramsci, ainda, analisa e afirma que o advento da escola profissional se explica, principalmente, pela complexificação das atividades práticas da sociedade capitalista moderna e pela incorporação crescente dos estudos das ciências à vida da população, esses fatos geraram “novas” necessidades e, conseqüentemente, a busca de especializações que atendessem tais demandas, isso tudo, exige a criação e ampliação de escolas que preparem os especialistas, ou seja, de escolas profissionalizantes. Essa escola, então, passa a se ocupar de múltiplas áreas, além de se dedicar à “formação” de intelectuais com nível mais elevado de especialização, isto é, dos próprios educadores dessas escolas especializadas.

De acordo com Gramsci:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual) o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral da orientação humanista da cultura geral, fundada pela tradição Greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (2001, p. 33).

Sendo assim, verifica-se que, paralelamente à escola humanista, voltada, principalmente, a desenvolver em cada indivíduo uma cultura geral, foi progressivamente se desenvolvendo o sistema das escolas profissionais em diferentes níveis, que vinculadas aos diversos campos profissionais visavam atender à demanda crescente por especializações.

Nesse contexto, identifica-se que o caráter classista da divisão entre escola profissional e escola humanista, responde também, aos interesses de classe, pois a primeira destina-se aos operários e a segunda à elite. Assim, o surgimento das escolas profissionais coloca em xeque o antigo ideal educativo da escola humanista, que Gramsci também denominava formativa, desinteressada ou não imediatamente interessada.

Com o advento das escolas profissionais, a atitude da classe dominante foi o abandono dos princípios da escola humanista bem como a redução de sua abrangência, pois passou a atender apenas as elites ou “a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para o futuro profissional” (GRAMSCI, 2001, p.33).

Dessa maneira, reforça-se ainda mais o caráter classista da educação, pois a escola humanista foi direcionada a atender a elite que, como explicitado no excerto acima, não precisava mais se preocupar com a produção material de sua existência, pois a escola profissional destinada à classe operária “cumpriria” tal proposição. Importante ressaltar que o destino do educando, no ensino profissionalizante, é predeterminado.

Nas palavras de Gramsci:

[...] a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola desinteressada (não imediatamente interessada) e formativa, ou de conservar apenas em um sentido reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional bem como a de denunciar cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (2001, p.33).

Gramsci, ao constatar e vivenciar a desigualdade do sistema educativo, formula sua concepção de educação e de escola, que não se limita às instituições de ensino, pois entende que o próprio partido político é um espaço educativo, desde que vinculado à educação emancipadora. Nessa direção, “para o proletariado é necessário uma escola desinteressada, uma escola humanística, em suma como a que pretendiam os antigos e os homens mais recentes do Renascimento” (MANACORDA, 2008, p.37). Do mesmo modo, essa escola deve ser voltada para o desenvolvimento de princípios e valores educativos humanistas, assim, o intelectual italiano, defende a criação da escola unitária, ou seja, “[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A escola, como experiência unitária, tem como premissa a formação para superação do senso comum. Diante disso deve ser um processo unificado com a participação ativa de todos os indivíduos sociais, sem discriminação ou diferenciação. Somente após essa formação inicial geral dar-se-ia o ingresso nas escolas profissionais. Esse trabalho de formação necessita, obrigatoriamente, romper com a estrutura educacional fracionada e fragmentada, manifestada pela divisão entre a educação para o trabalho e a educação para formação intelectual, entre educação profissional e educação para filosofia.

Para Gramsci:

[...] de fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo individual, etc (2001, p. 38).

O autor ainda ressalta que uma das principais preocupações da sua proposta de escola unitária se tratava do acesso à cultura, mas não de uma cultura “morta”, enciclopédica, na

qual o homem é ser passivo, sendo receptor de informações na maioria das vezes desconectadas e sem sentido verdadeiro para sua vida. Pois:

A alma da concepção educativa para Gramsci reside na idéia de educar a partir da realidade viva do trabalhador, e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a idéia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial (NOSELLA, 1992, p. 36).

Sendo assim, percebe-se a preocupação do intelectual italiano em superar uma escola conteudista, desvinculada da realidade, onde a cultura acadêmica é caracterizada pela passividade ou a eloquência. Nesse contexto, torna-se imprescindível buscar, uma educação e “[...] uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada” (MONASTA, 2010, p.66). As instituições de ensino, nessa lógica, devem ser democráticas e construir-se como espaços de investigação crítica da realidade e de reflexão que possibilite aos educandos, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para atuarem de forma consciente na sociedade.

De forma semelhante, Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, ao abordar as mazelas da educação bancária, evidencia sua preocupação com uma educação que funciona como depósito de informações, onde “[...] a única margem de ação que se oferece ao educando é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (2004, p.58).

O autor vai além, ao afirmar que:

[...] os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2004, p.58).

Se, por um lado, a educação bancária, ainda presente nos dias de hoje, configura-se como uma perigosa estratégia a serviço dos setores sociais dominantes, visto que “[...] esta falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação e, por isto mesmo, é uma concepção “anti-histórica de educação” (FREIRE, 1980, p. 80), por outro lado, a educação problematizadora, proposta por Freire, sinaliza a potencialidade que a educação pode assumir na luta pela superação do bloco histórico vigente.

Daí que a educação problematizadora, nas palavras de Freire, é aquela que:

[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (2004, p.67, grifos do autor).

É possível afirmar que, tanto Antonio Gramsci como Paulo Freire, tiveram suas trajetórias balizadas pelo compromisso com a busca de estratégias que potencializassem a superação do bloco histórico capitalista e, nas concepções de ambos, a educação está para além da aquisição do conhecimento científico, acumulado pela humanidade, pois pode desempenhar papel preponderante na libertação da consciência humana, fornecendo aos sujeitos condições de humanizarem-se, a partir da ação crítica e criativa, nos contextos sociais de que fazem parte.

#### 4.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ORGANISMOS IDEOLÓGICOS

Partindo dos fundamentos teóricos de Antonio Gramsci e de Paulo Freire fica evidente que as instituições de ensino exercem uma função primordial na disseminação de ideologias e valores que abrangem toda sociedade. Diante disso, são de extrema importância para o modelo civilizatório capitalista, visto que, historicamente veiculam interesses da burguesia contribuindo, assim, para sua manutenção e reprodução.

No entanto, mesmo compreendendo a função reprodutivista da escola, o intelectual italiano vai se deter nas potencialidades das instituições de ensino que contribuam para a transformação social. De acordo com a concepção de Gramsci (1995), os subalternos têm uma visão de mundo baseada no senso comum, no folclore e na religião, o que os impede de construir uma visão crítica, sobretudo dos motivos que os levam a condições desiguais de vida, pois, ao perceberem o mundo de forma fragmentada, assimilam submissamente uma concepção que condiz somente com interesses da classe dominante.

O pensador ainda enfatiza que a dominação ideológica ocorre pela subordinação e submissão intelectual através do senso comum. No entanto, tal contexto tem possibilidade de transformação, tanto que, para Gramsci, quando se desenvolve o núcleo de bom senso existente no interior do senso comum, possibilita-se a transformação desse senso comum em

consciência de classe “coerente e homogênea” (GRAMSCI, 2000, p. 62), com os valores, princípios e necessidades da classe que vive do trabalho. Dentro dessa lógica, é que as instituições de ensino devem comprometer-se com a formação crítica e reflexiva do educando, que lhe possibilite a construção de uma visão de mundo coerente, livre “[...] das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-los, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo” (GRAMSCI, 2000, p. 189).

Desse modo, então, as instituições de ensino têm grande importância para construção de um novo bloco histórico, alicerçado nas necessidades e interesses da classe subalterna, mas para isso, essas instituições precisam, primordialmente, vincularem-se à pedagogia dialética e crítica para a educação formativa.

Nesse cenário, estão incluídas também as instituições de ensino superior, as quais exercem papel estratégico na conjuntura social, econômica, política e cultural de determinada sociedade, sendo portando foco desta pesquisa e tema tratado a seguir.

### 4.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como já referido anteriormente, o ensino superior, foco desta pesquisa, é parte integrante das instituições de ensino que fundamental significância na organização da vida em sociedade. De acordo com Rosa (1984), as universidades tiveram início a partir de organizações pré-capitalistas medievais e ainda, conservam muitas características de seus primórdios. No período de seu surgimento, as universidades dispunham de autonomia no seu funcionamento e organização, pois se equiparavam aos grupos de artesãos autônomos e às associações de ofício, as quais estruturavam a crescente burguesia das cidades.

A origem dessas instituições está vinculada à corporações da sociedade Greco-romana sendo influenciadas, igualmente, pelos paradigmas religiosos do oriente e do ocidente cristão. Tanto que na Idade Média, por exemplo, havia necessidade de autorização do papa, do rei ou do imperador para que pudessem atuar. Além disso, diferentemente de outros grupos sociais, os estudantes e educadores universitários contavam com alguns privilégios e vantagens que lhes garantiam benefícios pessoais.

Para Wanderley (2003), em uma análise bem ampla, são diversas as concepções de Universidade, para ele, há diferenças significativas entre as instituições de ensino superior de países socialistas das instituições dos países capitalistas. Nas sociedades socialistas, a

autonomia das universidades está condicionada ao Estado, algumas são rígidas e hierárquicas, outras estão se modernizando. Essas instituições buscam, principalmente, o aperfeiçoamento científico e tecnológico além da formação de especialistas de alto grau de conhecimento que se ocupem do desenvolvimento do socialismo. Já, nas universidades dos países capitalistas, o aparato científico e tecnológico está atrelado aos diferentes tipos de estágios de desenvolvimento desses países, que podem ser centrais e desenvolvidos ou subdesenvolvidos e periféricos, como é o caso do Brasil.

Nesse sentido, o autor aborda as principais concepções de universidade veiculadas pelos teóricos que as analisam no contexto do sistema capitalista. Diante disso, muitos consideram a universidade como lugar de criação e de propagação do saber, que tem por objetivo a formação de técnicos e de intelectuais que os sistemas precisam para seu funcionamento. Dentro dos limites são dotadas de autonomia, porém não podem contestar o escopo dos governantes e dos setores privados que as “mantêm”.

Outros teóricos as consideram organismos ideológicos privilegiados do sistema capitalista, tendo como função a reprodução das relações de exploração da classe dominante, inculcando na sociedade a visão de mundo política e ideológica da burguesia. Ainda há os que, considerando a educação como a mola propulsora da transformação social, as colocam num patamar de supervalorização. Estes enfatizam que após as revoltas estudantis de 1960, as universidades compunham-se como grupo de resistência aos sistemas políticos autoritários e tecnocratas. Também consideram que os sistemas sociopolíticos são dependentes das universidades, pois elas detêm o saber e o poder de informações de que esses sistemas necessitam para seu funcionamento e reprodução. Além disso, há os que consideram a universidade um sistema ultrapassado e obsoleto, devendo ser aniquilada ou integralmente transformada, pois propagam a ideia de que a escola está morta (WANDERLEY, 2003).

Contrariamente a essa concepção, muitos autores analisaram a universidade, situada no contexto contraditório do sistema capitalista, e concluíram que, dependendo das concepções de homem e de mundo adotadas e do vínculo que podem estabelecer com as classes menos favorecidas, essas instituições podem ser um campo fecundo de possibilidades e transformação social, tanto que tratam das lutas universitárias no âmbito das lutas sociais (WANDERLEY, 2003).

Para Wanderley:

[...] a universidade é um lugar- mas não só ela- privilegiado para a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino,

a pesquisa e a extensão. Ela é uma instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura dentro da sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode servir também à transformação social (2003, p.11).

Dentro dessa lógica, conforme já explicitado, a universidade no contexto do sistema capitalista é utilizada, geralmente, para manutenção desse modelo societário, ocupando-se da reprodução dos valores e princípios da classe dominante. Porém, de acordo com o excerto acima, o qual vai ao encontro da proposta gramsciana, a educação pode servir como mecanismo significativo de transformação social, na medida em que se constitui como espaço democrático, que possibilita a criação e a socialização do saber.

No que se refere aos objetivos, desde os primórdios, “a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com persistência” (WANDERLEY, 2003, p. 37). O ensino sempre foi sua principal atividade. No entanto, ao longo do tempo com as mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais e pela urgência da expansão dos conhecimentos, a universidade transformou-se em um “meio privilegiado de pesquisa, iniciando com a pesquisa pura, passou a aplicá-la, atendendo às solicitações derivadas da expansão das forças produtivas e de conhecimentos úteis” (WANDERLEY, 2003, p. 38).

Para Wanderley (2003), a aproximação entre ensino e pesquisa, ocorreu inicialmente na Universidade de Berlim, no ano de 1810, sendo predominantemente influenciada por ideias liberais. Para o autor, em todo o mundo, o vínculo do ensino com a pesquisa e a destinação de recursos, que favoreceram a construção de políticas, colaboraram para o avanço científico.

Wanderley (2003) refere-se à extensão como sendo o terceiro propósito que a universidade abarcou. Tendo por objetivo levar à sociedade “a massa crítica de recursos acumulados” (p. 45). A extensão é compreendida pelo autor como uma função básica da universidade, visto que, pode contribuir para organização e orientação de cursos e de pesquisas, dando direcionamento à ciência e à formação.

De acordo com estudos realizados por Frantz e Silva o ensino, a pesquisa e a extensão podem ser caracterizados da seguinte forma:

- a) ensino: procura articular as ciências existentes, conhecer seus produtos e formar profissionais. Legitima-se no espaço social pela quantidade e qualidade dos diplomas concedidos;
- b) pesquisa: almeja construir novos, confirmar ou contestar conhecimentos existentes. Legitima-se junto à sociedade pela produção de tecnologias úteis a ela e pela orientação científica na resolução dos seus problemas;
- c) extensão: tem a função de estabelecer conexões entre os interesses

do ensino e da pesquisa científica com os interesses sociais. Legitima-se pela presença de agentes universitários nos setores sociais, executando ações de serviços, assistências, projetos culturais etc. (2002, p.217)

Portanto, pesquisa, ensino e extensão não podem ser tratados separadamente, pois o referido tripé deve estar articulado de tal maneira, que essa relação se dê de forma indissociável.

Diante de tais considerações, Gramsci salienta que a universidade necessitaria dar continuidade às proposições da escola unitária, assim, atribui a ela o ápice dessa nova organização escolar. Para tanto, a academia deveria promover a elevação cultural e contribuir para superação da opressão que vive a classe trabalhadora.

Ao analisar a universidade italiana da época, o autor destaca que a instituição apresentava características semelhantes às castas. Para ele “A universidade é a escola da classe e do pessoal dirigente em próprio, é o mecanismo através do qual advém a seleção dos indivíduos das outras classes para serem incorporados no pessoal governante, administrativo, dirigente” (GRAMSCI, 2007, p. 45).

Compreende-se, desse modo, que o referido modelo de universidade não atendia aos interesses dos subalternos, pelo contrário reforçava a divisão de classes e limitava o acesso ao próprio conhecimento. De acordo com Monasta (2010), Gramsci se posicionava totalmente contra os princípios e posicionamentos, adotados pelas instituições de ensino superior, por ele analisadas, já que não estavam vinculadas aos interesses dos menos favorecidos, e sim, atreladas à reprodução da divisão social de classes. Pois ao invés disso deveria, proporcionar ao estudante um espaço crítico, libertador e criativo, de infinitas experiências para produção de conhecimentos e não de doutrinação acerca de saberes concebidos como plenos ou acabados.

Gramsci, ainda, faz uma crítica ao método usado na universidade, pois, segundo ele, seus dirigentes não buscavam maneiras de possibilitar que os indivíduos se aproximem adequadamente do mundo do conhecimento e dos saberes. A universidade popular, portanto, estava mais preocupada com conhecimento existente, do que com as possibilidades geradas a partir de novas proposições de exploração e investigação, que estivessem para além das estruturas teóricas de domínio da produção dos professores (MONASTA, 2010).

Na visão do pensador sardo, não significa que o indivíduo, ao armazenar conhecimento passivamente, tenha criticidade suficiente para ter liberdade em suas escolhas e posicionamentos. De modo que, pela forma como a universidade estava organizada,

favorecia-se o acesso às informações e ao conhecimentos, porém limitavam-se os espaços de criatividade e autonomia dos estudantes.

Para superação da referida concepção de ensino, Gramsci enfatiza que:

Em uma nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam tornar-se organizações culturais (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que depois da escola unitária transpassariam ao trabalho profissional, em um terreno de encontro entre esses e os universitários (GRAMSCI, 2000, p. 40).

Nesse sentido, a universidade comprometida com a transformação social deveria ser o *locus* de criatividade, de criticidade e de vivência cultural dos acadêmicos. Necessitaria ter por princípio a emancipação dos sujeitos, estimulando-os à liberdade e à autonomia em suas ações para que, gradualmente, consigam construir uma visão de homem e de mundo que os tornem capazes de estabelecer novas relações econômicas, políticas e sociais vinculadas aos interesses da classe que vive do trabalho.

Diante de tal colocação, percebe-se que a construção de uma universidade a serviço da transformação social, requer necessariamente que o educador comprometa-se com um fazer pedagógico que alavanque tal proposição. Nesse sentido, no próximo capítulo, discorrer-se-á sobre a dimensão do papel docente que pode contribuir para manutenção do modelo civilizatório capitalista ou, ao contrário, trabalhar na perspectiva de sua superação.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE

### 5.1 O EDUCADOR: UM INTELLECTUAL ORGÂNICO VINCULADO À CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO?

Tendo em vista a questão, já abordada, sobre o papel que a educação desempenha na manutenção ou na transformação de um projeto societário, mostra-se oportuno trazer para análise o papel estratégico e importante do educador nessa conjuntura. Compreender a importância da identidade profissional, suas limitações, bem como as possibilidades de sua (re)significação, em busca permanente de subsídios, para que se constitua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho são objetivos da presente pesquisa.

Giroux (1997) considera os educadores como intelectuais transformadores, na medida em que eles têm autonomia para refletir sobre as condições e posições políticas e pedagógicas de seu trabalho, podendo planejá-lo de acordo com concepções que viabilizem a transformação social. Dentro de uma perspectiva reflexiva e crítica, colaboram, significativamente, para o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, os quais possam empenhar-se na busca por tempos mais democráticos e igualitários.

Peter McLaren, no prefácio da obra “Os professores como intelectuais”, de Giroux (1997), descreve:

Giroux sustenta que, os professores, em última instância devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral (p.17).

Nesse sentido, cabe ao educador primeiramente refletir sobre si e sua prática educativa para que, então, estimule os educandos a percorrerem o mesmo processo de conhecimento de si e de reflexão de seu papel no contexto em que se encontram.

Para Onofre:

[...] o professor não pode ser entendido como mero instrutor do ensino em sala de aula ou reprodutor do conteúdo dos currículos oficiais. Mas, ao contrário, ele precisa refletir sobre os princípios políticos e epistemológicos que norteiam seu trabalho pedagógico e desenvolver em si mesmo e em seus alunos a capacidade para o pensamento “crítico, reflexivo e criativo (2006, p.56).

Nessa direção, é necessário que o educador reveja sua própria concepção de mundo tornando-se consciente de sua história. Esse processo requer, além de comprometimento com a educação transformadora, a desconstrução de certezas e a busca da problematização das contradições do sistema capitalista, desenvolvendo-se intelectualmente para que, então, atue criticamente nos contextos sociais, nos quais atua.

De acordo com Giroux (1997), para que ocorra a construção de uma pedagogia crítica e, conseqüentemente radical, enquanto projeto político, é necessário primeiramente iniciar pelo procedimento de articulação do discurso com a linguagem da possibilidade. Nesse processo, emergirão percursos e propostas viáveis para corroborar com lutas e conquistas democráticas no cotidiano das instituições de ensino. Da mesma forma, essa determinada concepção pedagógica deve proporcionar referenciais teórico-práticos aos educadores e demais sujeitos, para que entendam a natureza do exercício da docência dentro de uma visão crítica e potencialmente transformadora.

Para Popkewitz (1995):

A pedagogia está relacionada com a seleção, organização e avaliação do conhecimento. Por conhecimento, não entendo somente os factos e conteúdos que fazem parte do currículo. A linguagem que utilizamos nos debates sobre o ensino (infância, individualidade, sociedade, etc.) não são apenas lentes cognitivas, mas também modos de pensar, de ver, de sentir e de actuar no mundo. Neste sentido, é preciso encarar os atos de ensino como formas de regulação social, que selecionam os fenômenos, impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser omitido (1995, p.47).

Percebe-se assim, que nos processos educacionais estão presentes diversos componentes que não se limitam às instituições de ensino, pois a educação, como processo histórico, é bem mais abrangente, situada em um determinado contexto econômico, político, social e cultural, ao mesmo tempo em que influencia as relações estabelecidas no ambiente também é influenciada pelas circunstâncias de tal contexto.

O educador, ao atuar nessa conjuntura, exerce papel fundamental para criação de possibilidades que tenham por objetivo o rompimento com a ordem social dominante. Para tanto, é indispensável que tenha clareza do seu potencial como intelectual crítico-reflexivo, nas funções sociais concretas por ele desempenhadas, acerca das diversas relações estabelecidas tanto no seu trabalho como na sua prática social.

Para Giovanni (2000), é indispensável ao professor refletir sobre sua identidade profissional, elencando as suas competências intelectuais, as quais estão para além de suas aptidões e técnicas, do mesmo modo, é preciso considerar a autonomia presente na sua práxis

tendo em vista a ampliação e o envolvimento do cenário social que circundam a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância dos processos de formação docente como possibilidade de construção/(re)construção da identidade docente, na busca de constituir-se como intelectual orgânico comprometido com a defesa da classe menos favorecida.

Para Nóvoa “[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, concebida como uma das componentes da mudança” (1995, p.24).

Nesse contexto, os processos de formação, ainda, podem ser entendidos como possibilidade para o educador, ao refletir sobre sua prática, identificar e perceber se contribui para a construção de um novo projeto societário, isto é, se atua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho ou, pelo contrário, vincula-se à classe dominante e reproduz a ideologia dessa classe para manutenção de seu *status quo*.

Identifica-se, portanto, que a constante reflexão sobre os processos de formação, além de instrumentalizar o educador em sua prática, permite que o docente reconheça suas potencialidades e limitações nas funções sociais que exerce. Tendo em vista tais considerações, o próximo capítulo tratará sobre a importância do educador nos processos de conscientização dos sujeitos na luta pela transformação social.

## 5.2 O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO

Pelo exposto, percebe-se a amplitude e a complexidade do papel que desempenha a educação para a manutenção ou para a superação do modelo civilizatório vigente. Assim, faz-se necessário compreendê-la para além da sala de aula e dos muros da escola, ou seja, a educação deve ser analisada a partir dos processos históricos, sociais e contraditórios da sociedade capitalista, pois, ao ser considerada nas suas múltiplas dimensões, isto é, na sua totalidade se estrutura em princípios mais humanos e igualitários de ascensão e transformação social.

Nessa direção, Gramsci ressalta a relevância do papel ético e político da educação o qual é considerado pelo autor, como mecanismo que contribui para que os indivíduos contruam uma concepção de mundo mais coerente e universal. É nessa dimensão, que o educador pode desempenhar como intelectual orgânico, vinculado à classe que vive do trabalho, o papel de agente de transformação social.

No desempenho do papel de intelectual orgânico, comprometido com a superação do bloco histórico capitalista, o educador necessita desenvolver pedagogias críticas, a fim de fortalecer os educandos, através do conhecimento por ele mediado e das habilidades sociais, que são fundamentais, para que os educandos possam funcionar na sociedade como agentes reflexivos e propositivos.

O papel do educador torna-se tanto mais importante, quanto mais ele possa contribuir para elevar o nível cultural da população, que permita aos sujeitos chegarem a uma representação coerente da realidade, para então, atingir maior grau de politização, isto é, realize a sua passagem, como classe, do senso comum a uma concepção de vida superior. Essa passagem, não apenas como indivíduos singulares, mas como cidadãos sociais e coletivos, é condição necessária para que ela se torne hegemônica sobre toda a sociedade.

Tem-se clareza, no entanto, que tal concepção de educação vai de encontro ao papel que a classe burguesa infere à educação e, conseqüentemente à escola e ao educador, pois como já explicitado, a classe dominante busca se utilizar das instituições para a reprodução de sua cultura e, assim, garantir a manutenção do bloco histórico capitalista. A fim de romper com essa lógica cruel, o educador, através do seu trabalho, tem de ser consciente “[...] dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa, e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos seus educandos” (GRAMSCI, 1999a, p.44), compreendendo, então, que sua tarefa é a de possibilitar a conscientização do educando, quanto à necessidade de lutar por seus direitos, em defesa de uma vida digna.

Esta conscientização é tarefa primordial da educação, pois esta deve buscar a superação da opressão que sofrem as classes menos favorecidas e os excluídos, evidenciando, de que aquilo que os homens são, realmente é produto de processos históricos até hoje desenvolvidos.

A partir desse entendimento é que o processo de formação docente ganha relevância como importante mecanismo de construção de sua identidade, na medida em que se encontra vinculado à educação transformadora possibilita ao educando o despertar da consciência crítica e criativa, fazendo-o perceber que, somente através da organização coletiva da população, será possível galgar outro modelo societário com ideais de igualdade, equidade e justiça social. No entanto, o educador só poderá trabalhar numa perspectiva libertadora, por meio da organização de estratégias pedagógicas que contribuam para que o educando

desenvolva sua consciência crítica, à medida que ele próprio vivenciar o processo de conscientização.<sup>29</sup>

Diante do exposto, Paulo Freire<sup>30</sup>, afirma que não basta apenas a tomada de consciência, mas que se faz imprescindível o desenvolvimento de uma consciência crítica, para ele:

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (1980, p.15).

Sendo assim, na perspectiva teórica de Freire, percebe-se a importância atribuída ao processo de conscientização. O autor ressalta que, para construção de um processo verdadeiramente revolucionário na educação, é fundamental desenvolver, primeiramente, a consciência crítica dos sujeitos, pois somente assim será possível instruí-los para intervirem conscientemente na realidade. Para tanto, não basta apenas conhecer o funcionamento dos processos históricos, sociais, políticos e culturais, é preciso ir além do entendimento e da problematização destes processos, é preciso engajamento para iniciar, a partir da práxis, um novo modelo educacional, comprometido com a libertação dos oprimidos.

Quanto mais consciente o ser humano, mais capacitado se torna o educador para denunciar e questionar a conjuntura social, pois ao conscientizar-se criticamente assume o compromisso com a transformação e superação das relações desiguais e tiranas do capitalismo. Segundo Freire (1980) há necessidade de esperança e de utopia, pois sem a utopia o homem se torna tecnicista, fragilizando, assim, os processos de revoluções que devem ser permanentes.

---

<sup>29</sup> Cabe salientar que o processo de conscientização a que Antonio Gramsci e Paulo Freire se referem não é algo finito, mas sim um processo permanente de busca. Para Freire “A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação (FREIRE, 1980, p.16)

<sup>30</sup> Paulo Reglus Neves Freire (1921- 1997), educador brasileiro conhecido mundialmente por sua teoria no campo da educação, mais especificamente na área da alfabetização. Para Gadotti (1996), a obra de Freire é utilizada por muitos educadores nos diversos campos do conhecimento. Pela sua importância e amplitude a teoria freiriana é utilizada também por outros profissionais de diferentes áreas tais como: médica, terapêutica, filosófica, antropológica.

Os seres humanos revelam sua visão de mundo nos seus atos e no seu discurso, de modo estático ou dinâmico. Ao não expressarem ou não terem uma postura propositiva, homens e mulheres, então, favorecem a manutenção dos interesses e vontades da classe dominante, a qual faz de tudo para manter hegemônica. Nesse sentido, é possível afirmar que Antonio Gramsci e Paulo Freire comungam no que se refere à importância do desenvolvimento da consciência e da visão crítica para ação no mundo, a qual possibilita o desvelamento das amarras da realidade, forjadas pelas elites burguesas.

Nessa perspectiva, a análise crítica da realidade se torna um processo, também, inerente à formação de educadores, na medida em que possibilita a permanente (re)construção da realidade em prol da libertação dos sujeitos, que se encontram alienados e desconectados da consciência, da historicidade e da totalidade dos fatos sociais. Diante disso, torna-se necessário realizar considerações mais detalhadas sobre o processo de formação docente, educação permanente e a categoria “inacabamento” na perspectiva freiriana, tema abordado nos próximos itens.

### 5.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Freire (2003), na obra *Pedagogia da autonomia*, sobretudo no item “Saberes Necessários à Prática Educativa”, problematiza o incabamento do ser humano e desvela o cenário de possibilidades da prática educativa, a partir do momento em que o educador tem a consciência de sua inconclusão insere-se num permanente movimento de procura.

Nessa perspectiva, constata-se que a tomada de consciência do educador em relação ao seu permanente processo de (re)construção, cria um universo significativo de possibilidades para o fazer pedagógico e profissional e, conseqüentemente, para o início de mudanças no paradigma da educação atual.

Para Freire (2002), a partir do momento em que o sujeito intervém, estabelece relações com o mundo e cria linguagem, não consegue mais viver sem a escolha, a decisão e a política, contribuindo, assim, para que os indivíduos, compreendam que a vida está em constante movimento e pode mudar. Do mesmo modo, esse processo ocorre com educador que, ao transformar-se, percebe que não é mais um ser pronto e acabado e, dessa maneira, pode vir a comprometer-se com a construção da educação humanitária e crítica.

Para tanto, é fundamental entender que não há educação neutra, pois a ação pedagógica é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização. Não há como pensar

a educação como um universo preservado, ou fora do contexto em que está imersa, pois a prática pedagógica é perpassada, também, pelo processo de escolha. Tal processo constitui-se, essencialmente, da ideologia e da concepção de mundo daquele que pratica o ato de ensinar. Cabe assim, desvelar quais interesses estão por trás do sistema de ensino, se estão a favor das classes menos favorecidas ou a serviço da transmissão dos valores da classe dirigente.

Diante disso, a prática pedagógica, então, poderá contribuir para a manutenção da ordem capitalista vigente, ou de outra forma, pode constituir-se como uma arena de construção da consciência crítica e questionadora dos sujeitos, permitindo que reflitam sobre o mundo o qual não está dado, acabado e pronto.

Nessa perspectiva, o processo de formação docente pode contribuir, significativamente, para que o educador se compreenda enquanto profissional em constante e permanente construção. “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58).

Entende-se, então, que somente a formação inicial não é suficiente para o enfrentamento dos desafios encontrados pelo educador no seu dia a dia, por isso, a relevância de compreender a formação docente como processo permanente. Do mesmo modo, é imprescindível que possibilite aos educadores vincularem-se a um projeto educacional ético, comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica e da criatividade do educando com vistas à mudança do panorama da educação alienante, a qual está atrelada à transmissão e reprodução de valores e da ideologia da classe dominante.

Nessa direção, Paulo Freire (2003) enfatiza que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (p. 19).

O autor ressalta que, como o ser humano é inconcluso<sup>31</sup>, o educador, enquanto profissional, também está em constante construção, pois [...] “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2010, p.

---

<sup>31</sup>O inacabamento do ser humano é próprio de sua natureza, diferentemente dos animais, tal que sua inconclusão se tornou consciente.

50). Portanto, o educador ao exercer sua profissão nos diferentes contextos sociopolíticos, os quais são históricos e dinâmicos, necessita ficar atento para realizar a permanente reflexão e análise rigorosa do sistema opressor capitalista, o qual se alicerça na exploração e na alienação dos homens. Sendo assim, “a prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42-43). Pensar no processo de formação permanente, requer refletir e questionar modelos educacionais tecnicistas, burocráticos e alienantes que cerceiam a práxis libertadora.

Para Freire (2002), a liberdade dos oprimidos ocorrerá, através de sua conscientização e de seu protagonismo, pelo processo de sua libertação:

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o vazio deixado pela expulsão, com outro “conteúdo”- o de sua autonomia. O de sua responsabilidade sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um pouco ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (p.18).

Desta forma, é preciso pensar permanentemente a prática pedagógica, buscando realizar uma análise crítica e propositiva dos processos de formação docente, que devem necessariamente, incentivar a busca constante de liberdade e autonomia do educador. Além disso, tal processo deve estar articulado a princípios ético-políticos que norteiem a construção de um projeto societário mais justo e igualitário, no qual os sujeitos tenham autonomia, equidade e acesso à riqueza social produzida.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

### 6.1 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A escolha do tema desta pesquisa apresenta-se como um processo inquietante e instigante ao mesmo tempo. Como já abordado no primeiro capítulo, a definição do tema e dos objetivos deste trabalho estão, intrinsecamente, ligados com a visão de homem e de mundo da pesquisadora, pois ninguém pesquisa algo que lhe é completamente estranho, a pesquisa, portanto, é inicialmente um questionamento ou uma inquietação pessoal.

Sobre a pesquisa nas Ciências Humanas, Ludke e André (1986) afirmam que:

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (1986, p.3).

Compreende-se, assim, que a realização de uma pesquisa não é um ato neutro, pois, conforme o excerto acima, o pesquisador não consegue desvincular-se totalmente de seus valores e ideologia, já que o homem, um ser social e histórico, está em constante construção, da mesma forma se constitui o pesquisador, com ideologia, história e percepções.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: de que maneira realizar a pesquisa? Quais os passos? Os possíveis desafios? A relevância? Enfim, na busca de respostas, primeiramente há necessidade de limitar o estudo, fazer escolhas, e principalmente garantir a coerência entre o objeto de pesquisa e o referencial teórico adotado, tendo em vista a indissociabilidade das relações teórico - práticas.

Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa:

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos a partir e em continuidade ao que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente (1986, p.02).

Adotando o materialismo histórico e dialético como balizador das reflexões e formulações da pesquisa, objetivou-se adotar uma postura propositiva, assumindo-se enquanto filósofo, buscou-se contribuir de alguma forma, no contexto da realização do presente estudo. Pois, tal como afirma Gramsci (1995):

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

Nessa direção, durante o longo processo de reflexões e questionamentos sobre a delimitação do estudo, definiu-se a problemática da pesquisa, que se pauta na seguinte **questão de pesquisa**: *Em que condições e em que medida a formação permanente do educador do ensino superior pode contribuir para que estes se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho?*

A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral: *Problematizar acerca das potencialidades da formação permanente do educador do ensino superior como possibilidade de (re)construção da identidade docente, a fim de que este se constitua como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, visando desvelar caminhos possíveis para transformação social.*

No intuito de alcançar o objetivo geral, norteador da pesquisa, junto aos educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Campus Dom Pedrito, foram definidos como objetivos específicos:

1. *Analisar a sociedade capitalista, a partir do pensamento gramsciano, no intuito de desvelar a lógica de sua consolidação e manutenção, buscando subsídios para a construção de estratégias de transformação social;*

2. *desvelar em que condições a educação, sobretudo das instituições de ensino superior, pode desempenhar papel significativo na construção de um novo modelo civilizatório;*

3. *compreender as possibilidades e potencialidades da formação permanente do educador universitário, para que este se constitua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho.*

É oportuno destacar que a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa: educadores da Licenciatura em Educação do Campo- LECAMPO<sup>32</sup> do Câmpus Dom Pedrito, justifica-se pela aproximação da concepção de homem e de mundo da pesquisadora com o perfil do curso, pois dentre uma das principais características da LECAMPO, se destaca sua dimensão ético-político, a qual tem por objetivo inserir no ensino superior grupos sociais ditos excluídos, os quais são esquecidos pela sociedade e pelo poder público. Evidenciando, assim, sua importância como mecanismo de transformação social.

A respeito da realização da pesquisa, Ludke e André (1986) afirmam que:

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo do problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (p. 01-02).

Entende-se, então, que o ato de pesquisar é um processo dialético que envolve presente e passado, ir e vir de análises e estudos que possibilitem a percepção das possíveis novas construções e contribuições do tema em estudo. Para isso, é necessário antes de tudo, conhecer e desmitificar a realidade vivida, concreta como se apresenta em suas relações, da qual se faz parte, “[...] na qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver: isto é, é a relação filosofia-história” (GRAMSCI, 1995, p. 40), já que o homem não é a síntese somente das relações existentes, mas, sobretudo da história dessas relações.

Dentro dessa lógica, Marx (1978) argumenta que, ao elencar um objeto de pesquisa como ponto de partida, tem-se uma representação caótica do todo, que ao ser analisado detalhadamente a partir de suas determinações, consegue-se se chegar a conceitos cada vez mais simples. Na medida em que o concreto idealizado passa por um processo de abstrações cada vez mais pormenorizadas, atingem-se determinações mais simples. Definindo-se, então as categorias, assim, é necessário fazer o caminho de volta, para que se confronte, o tempo todo, as categorias de análise com o próprio real “[...] mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116).

---

<sup>32</sup> As características do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIPAMPA estão descritas no item 6.2.4 deste trabalho.

Diante disso, a presente pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa tendo como escopo a investigação da compreensão dos educadores da LECAMPO a respeito da formação docente. Para Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, o pesquisador obtém os dados descritivos e investigados no contato direto com a conjuntura estudada, a preocupação com o processo do estudo é bem maior do que com o resultado, atentando-se, ainda, em retratar a perspectiva dos participantes. Além disso, não há preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do começo da pesquisa, sendo assim, as abstrações se formam a partir da análise dos dados.

Segundo Minayo (1995):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.21-22).

Nesse universo, o instrumento, adotado para a coleta de dados da pesquisa, foi a *entrevista semiestruturada*<sup>33</sup> a qual foi realizada com cada um dos educadores da LECAMPO. A escolha da entrevista semiestruturada justifica-se por ser um instrumento que proporciona maior compreensão e flexibilidade, apesar do planejamento a ser seguido, permite ao pesquisador intervir para o aprofundamento de respostas, quando julgar necessário.

Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada.”

Para Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada é: “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas.”

O *corpus*<sup>34</sup>, a partir da coleta dos dados, possibilitou que as categorias fossem emergindo durante o movimento de análise.

Após a etapa investigativa, adotou-se para análise dos dados, os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiuzzi (2007), essa metodologia utiliza-se da análise de textos, entrevistas e observações para compreensão mais detalhada de fenômenos pesquisados.

<sup>33</sup> O roteiro de questões utilizado nas entrevistas encontra-se no apêndice I deste documento.

<sup>34</sup> Moraes e Galiuzzi (2007) utilizam o termo ao abordarem a metodologia de Análise textual discursiva. Os autores denominam *corpus* “[...] um conjunto de documentos [...]”. Este representa o conjunto das informações da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007), a ATD pode ser utilizada para análise de dados de caráter qualitativo. Além disso, para Moraes (2003), esta metodologia:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (p.192).

Para realização da pesquisa com ATD é necessário, primeiramente, proceder à fragmentação dos textos, analisando-os minuciosamente, buscando encontrar as unidades que formam o fenômeno estudado. Em seguida, é necessário fazer as relações entre cada unidade, para que se estabeleçam as identidades entre elas e, posteriormente, compreender a totalidade do texto, com vistas a um novo entendimento desse todo.

Além disso, na ATD, o processo de pesquisa é auto-organizado, o qual requer um profundo envolvimento do pesquisador com os materiais em análise, com vistas a tornar o novo visível.

Uma das etapas da ATD é o processo de unitarização, em que ocorre a fragmentação do texto, em unidades de significado. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p.115):

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

A unitarização pode ser entendida como a fragmentação do *corpus* resultante do processo de análise minuciosa dos textos. A interpretação dos dados é um dos principais elementos que constituem a unitarização, como os demais estágios da análise textual, consiste em “exercício de produzir e expressar sentidos. “[...] Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14).

A categorização é o segundo elemento da ATD e caracteriza-se pelo agrupamento das unidades semelhantes, definidas no processo de unitarização bem como pela definição das relações entre as unidades. A categorização é construída com embasamento nas novas compreensões construídas no percurso analítico, assim, a partir da proximidade e similaridade das unidades são formadas as categorias. Esse procedimento se dá também pelo retorno constante aos mesmos elementos, o que promove um aprimoramento das categorias.

Após a construção das categorias, procede-se à terceira etapa da ATD, na qual inicia-se a um processo de especificação das relações que conectam as categorias, estruturando-se assim, o metatexto. Conforme Moraes e Galiuzzi:

Os metatextos são constituídos da descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resulta das análises e não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos (2007, p. 32).

O metatexto caracteriza-se pela construção de um novo texto, no qual o pesquisador faz a descrição, interpretação, análise da pesquisa que resultará na compreensão do fenômeno estudado, é a fase de construção de um argumento que agrupe o texto em sua totalidade.

Sendo assim, nos procedimentos de unitarização e de categorização não se pretende voltar ao objetivo primeiro, “mas a construção de novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 31).

Nessa direção, torna-se necessário situar e descrever a realidade pesquisada, a qual será abordada no próximo item.

## 6.2 REALIDADE PESQUISADA

Tendo em vista a coerência com pressupostos do materialismo histórico e dialético, adotado como norteador deste estudo, torna-se necessário então, situar a UNIPAMPA, o *campus* Dom Pedrito e o curso de Licenciatura em Educação do Campo, os quais, embora façam parte de um contexto maior, possuem características específicas, já que estão situados em um determinado espaço e período histórico.

### 6.2.1 A Universidade Federal do Pampa– UNIPAMPA

A Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criada pela Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, tem sua formação histórica baseada na reivindicação da população local da região, que encontrou apoio nas políticas públicas de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior, desenvolvidas pela esfera federal, desde a

segunda metade, da primeira década de 2000. A instituição consolidou-se marcada pela responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento da metade sul do Rio Grande do Sul, região assinalada por muitos “problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à educação básica” (UNIPAMPA, 2013, p.12). Além disso, a instituição “Veio ainda para contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina” (UNIPAMPA, 2013, p.12).

Inicialmente a UNIPAMPA esteve vinculada à Universidade Federal de Santa Maria e à Universidade Federal de Pelotas, que foram responsáveis pela criação dos primeiros cursos da instituição. É uma universidade multicampi e tem sede no município de Bagé. Os *campi* estão localizados nas seguintes cidades: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

De acordo com o PDI:

[...] foi anunciado o Consórcio Universitário da Metade Sul, responsável, no primeiro momento, pela implantação da nova Universidade. Em 22 de novembro de 2005, esse consórcio foi firmado mediante a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), prevendo a ampliação da Educação Superior no Estado. Coube à UFSM implantar os *campi* nas cidades de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana e São Gabriel e, à UFPel, os *campi* de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento. As instituições componentes do consórcio foram responsáveis pela criação dos primeiros cursos da futura Instituição (UNIPAMPA, 2013, p. 13).

As atividades acadêmicas tiveram início no ano de 2006 com auxílio das duas universidades apoiadoras, as quais realizaram concursos públicos para formação do quadro de servidores. No mesmo ano, o Projeto de Lei nº 7.204/06, entrou em votação no Congresso Nacional, para criação da UNIPAMPA que resultou na elaboração da Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, de criação da instituição – Fundação Universidade Federal do Pampa.

No ano de 2006, ocorreu o primeiro vestibular da UNIPAMPA, com início das aulas no mês de outubro. A partir da implantação de novos programas de acesso ao ensino superior, no ano de 2010, o ingresso de educandos na instituição passou a ser unicamente através do Sistema de Seleção Unificada- Sisu. Assim:

[...] com relação ao número de matrículas no ensino de graduação, passou-se de 1.527 alunos no ano de 2006, para 9.080 no ano de 2012. Da mesma forma com relação ao ensino de pós-graduação, que ampliou de 50 alunos matriculados no ano de 2008 para 315 no ano de 2012. Também são relevantes os números relacionados ao corpo de servidores docentes e técnico-administrativos em educação. Em 2008, havia 237 professores e 148 técnicos. Até o final de 2013, havia 675 docentes, sendo

61,63% doutores e 34,96% mestres, e, 659 técnico-administrativos (UNIPAMPA, 2013, p. 16).

De acordo com informações do INEP (2016), atualmente, a instituição conta com 11.371 educandos, matriculados nos cursos de graduação dos dez *campi*. Ainda, de acordo com informações da instituição, no ano de 2016, cerca de 820 alunos ingressaram pelas ações afirmativas do Sistema de Seleção Unificada, Sisu. As vagas destinadas para educandos das ações afirmativas e pela ampla concorrência compõem as mais de 3410 vagas. Em 2016, foram ofertadas pelo Sisu 3.180 vagas em 64 cursos de graduação.

Cabe salientar que a instituição enfrentou e enfrenta grandes desafios para sua consolidação e ampliação; tais desafios decorrem, sobretudo, das peculiaridades da formação histórica, sociopolítica, econômica e cultural do Rio Grande do Sul, principalmente da metade sul do estado, que foi ocupada no século XVII, principalmente por disputas fronteiriças entre os impérios coloniais português e espanhol (SCHNEIDER; LUBECK, 2003).

Conforme o PDI da UNIPAMPA:

A história de formação do Rio Grande do Sul explica parte desse processo, porque a destinação de terras para grandes propriedades rurais, como forma de proteger as fronteiras conquistadas, culminou num sistema produtivo agropecuário que sustentou o desenvolvimento econômico da região por mais de três séculos. O declínio dessa atividade e a falta de alternativas em outras áreas produtivas que pudessem estimular a geração de trabalho e renda na região, levou-a, no final do século XX, a baixos índices econômicos e sociais. Em termos comparativos, destacam-se as regiões Norte e Nordeste do Estado, onde há municípios com elevados Índices de Desenvolvimento Social (IDS), ao passo que na Metade Sul estes variam de baixos a médios (UNIPAMPA, 2013, p. 18).

Ressalta-se que, por volta de 1837, ocorreu, no Rio Grande do Sul, o início da colonização portuguesa, após cruéis e longas batalhas que o tornaram definitivamente brasileiro. Essas batalhas eram causadas, principalmente, por disputas de terras e pelo gado selvagem e sem dono que vivia nesses territórios. Decorrentes dessas guerras, há diminuição considerável de qualquer organização que pudesse auxiliar as forças militares em luta. Após este período de intensos conflitos, os rebanhos se reproduziram rapidamente, o que beneficiou parte da população em períodos de paz que, ao se apropriar desse gado sem dono na fronteira, criaram as primeiras propriedades, ou seja, as estâncias de gado (PRADO, 1973).

No século XIX, a economia do Estado foi alavancada pela produção de charque, a qual se caracterizava pela atividade mais dinâmica do território do Rio Grande do Sul, destinada aos mercados do centro do país (AREND; CÁRIO 2004). As primeiras charqueadas foram instituídas na região, ao fim do século XVIII, e tinham por objetivo a produção de charque

para atender o crescente consumo de alimentos, resultado da movimentação do comércio de escravos africanos para a América portuguesa. Além disso, muitos comerciantes do estado investiram nas charqueadas, como alternativa ao enfrentamento da crise da produção da carne-seca do nordeste (OSÓRIO, 2007).

Para Schneider e Lubeck (2003), as charqueadas:

[...] contribuíram para fazer com que o Sul fosse a região do Estado onde a escravidão teve maior expressão econômica. Associado às diferenças quanto à estrutura fundiária, esse fato contribuiu para definir um contraste marcante entre o Sul do Estado e as regiões do Estado onde predominam a colonização européia, em que a presença da escravidão foi quase inexpressiva, pois era vedada aos colonos a utilização do trabalho escravo. O ciclo do charque fez ainda que se consolidasse, na região ao longo da fronteira com o Uruguai, de onde provinham os animais para a abate, uma rede urbana constituída, em sua maior parte, por núcleos oriundos de antigos acampamentos militares que assumiram paulatinamente funções comerciais e administrativas (p.108).

Nesse sentido, uma das características que marcaram a construção do Estado foi a utilização da mão de obra escrava, principalmente nas estâncias de gado já consolidadas no território. Arend e Cário (2004) afirmam que “em 1858, no Rio Grande do Sul, aproximadamente 25% da população local era escrava. Já em 1874, o peso relativo da população escrava era de 21,3%. Era uma das populações mais elevadas do Brasil” (2004, p.6).

No início do século XX, o setor pecuário entrou em crise, a metade sul do Rio Grande do Sul não conseguiu sustentar um processo de crescimento por muito tempo. Conforme relatório da ENGEVIX, 1997:

Os limites da capitalização da economia charqueadora, o baixo nível tecnológico da pecuária gaúcha – que obrigava uma criação de caráter extensivo, mais a tradição escravocrata que impedia a adoção do trabalho assalariado na sua forma mais moderna, fizeram com que as crises fossem constantes em função da concorrência com os países do Prata, onde o governo estimulava o avanço tecnológico, (com cuidados veterinários, cercamentos, confinamentos, etc), além de há muito tempo, terem adotado a mão-de-obra assalariada (p.7).

No que tange ao processo de industrialização, dentro do Estado, se deu de forma diferente entre as regiões sul e norte. Na região norte, foi possível contar com mão de obra mais especializada, devido à colonização de imigrantes alemães e italianos, além de terem a vantagem de o mercado absorver a produção excedente, o que incentivou o desenvolvimento na região.

Já na metade sul, as indústrias não seguiram o mesmo caminho, visto que os estabelecimentos criados na região não estavam vinculados às atividades típicas do Estado. Os

investimentos realizados buscavam aproveitar as economias do porto de Rio Grande, minimizando os custos de transporte na exportação dos produtos (AREND; CÁRIO, 2004).

Observa-se, assim, que as características históricas e culturais da região sul do país são permeadas por inúmeras situações de preconceito, desigualdades sociais, exploração de mão de obra, dentre outras questões históricas e estruturais, as quais estão arraigadas na cultura do povo, pois fazem parte de sua construção ao longo de décadas.

Diante de tais considerações, a instalação de uma Universidade Federal nessas localidades representa um avanço para a sociedade, uma vez que pode contribuir de forma significativa para o crescimento e desenvolvimento do território. Nesse sentido, a UNIPAMPA tem um compromisso social com essa população e deve trabalhar em prol da mesma. Para tanto, a instituição é norteada pelos seguintes princípios (UNIPAMPA, 2013):

Para tanto, o Art. 7º do Estatuto da UNIPAMPA estabelece:

- [...] I - formação e produção do conhecimento orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional e a construção de uma sociedade justa e democrática;
- II - equidade no acesso e na continuidade dos estudos;
- III - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV - universalidade de conhecimentos, valorizando os saberes e práticas locais e regionais;
- V - pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas;
- VI - gratuidade do ensino nos cursos de graduação, mestrado e doutorado;
- VII - democracia e transparência na gestão;
- VIII - garantia de padrão de qualidade;
- IX - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UNIPAMPA,2013).

Cabe ressaltar, então, a necessidade de fazer com que a práxis pedagógica seja articulada com tais princípios, além disso, é de fundamental importância ter a clareza dos objetivos e deveres da instituição previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional, o qual explicita a responsabilidade da Universidade em planejar suas ações de acordo com a realidade regional e condizente com o perfil do educando da instituição.

## **6.2.2 O Município de Dom Pedrito**

A cidade de Dom Pedrito faz fronteira com Uruguai, está localizada na região da campanha gaúcha. Foi fundada em 1872 e é conhecida como a “Capital da Paz”, pois foi a cidade em que David Canabarro e Duque de Caxias selaram a paz da Revolução Farroupilha

As principais atividades econômicas do município giram em torno da pecuária, agricultura, fruticultura e comércio. De acordo com o censo 2010 do IBGE, a população total da cidade é de 38.956 habitantes. Tem área de 5.192,1 km<sup>2</sup>; o Índice de Desenvolvimento Humano é 0,783; o índice de pobreza do município é de 29,82%; a renda domiciliar do município é de R\$ 670,51 e a taxa de analfabetismo, de pessoas com 15 anos ou mais, é de 5,98%.

De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico, do curso de graduação e Licenciatura em Educação do Campo do *campus* local (UNIPAMPA 2014b): “Em Dom Pedrito predominam estâncias, de caráter empresarial, típicas de pecuária extensiva, e de agricultura, com cultivo de arroz e soja” (p.11).

Em relação às características do município, a pesquisa de pós-graduação, realizada em Dom Pedrito por Barreto (2011), confirma:

O município tem rica e importante produção agrícola, que quantitativamente expressa valores significativos do PIB. Esta produção também é responsável pela geração de renda da classe produtora, que em termos médios, quando considerada junto com o resto da população coloca Dom Pedrito em uma condição razoável dentre os municípios do Rio Grande do Sul. Aí já encontramos um dos problemas, pois a concentração de renda é uma característica importante, e nesse município é consequência do modelo de produção agrícola baseado em unidades produtoras de grandes dimensões. Por outro lado, um olhar sobre as condições gerais população [...] indica que a riqueza não pode ser considerada uma característica da cidade pois ali se encontra uma série de problemas que estão relacionados com a pobreza: desemprego, violência, mortalidade infantil e a migração da força de trabalho para outras cidades (p.20).

Nesse contexto, a realidade do município não é diferente de outras regiões do país. Em decorrência da concentração de renda e da desigualdade social, a população mais vulnerável enfrenta muitos problemas de acesso às condições básicas de vida, convive com a violência, o desemprego, o analfabetismo, a exploração de mão de obra e lhes falta perspectivas de melhorias, devido à tendência da manutenção do sistema capitalista. Além disso, o município, basicamente rural, ainda enfrenta a falta de escolas no campo, a falta de políticas públicas para o desenvolvimento das pequenas propriedades, acirrando as situações de vulnerabilidade social das famílias pobres do campo.

Em consequência disso, os indivíduos deslocam-se para cidade em busca de emprego; no entanto, por falta de oportunidade, ocupam postos de trabalho precários e sem vínculo empregatício, agravando, ainda mais sua condição miserável.

Constata-se, assim, que a implantação e a permanência de uma universidade, nesse município, requer o enfrentamento de muitos desafios, pois além das barreiras de natureza

econômica, encontram-se também barreiras ideológicas, as quais fazem parte da cultura da população, demandando grandes esforços e comprometimento para serem superadas e promover a transformação deste contexto.

### **6.2.3 O *campus* Dom Pedrito**

A UNIPAMPA, *campus* Dom Pedrito, também foi implantada pela Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2006, ocasião em que a Prefeitura Municipal cedeu, provisoriamente, um prédio, localizado na área central da cidade para o início das atividades acadêmicas, as quais foram inauguradas com as aulas do Curso de Zootecnia, que ofertou 50 vagas para alunos aprovados no vestibular realizado pela UNIPAMPA/UFPel, no mesmo ano (UNIPAMPA, 2014a).

Com investimentos do governo federal, iniciou-se a construção do primeiro prédio da universidade, em um terreno doado pela Prefeitura Municipal, sendo concluída em março de 2010, ano em que as atividades puderam ser iniciadas nas “novas” instalações da instituição. Em relação à estrutura acadêmica, em 2006 foi ofertado o primeiro curso da instituição, a graduação em Zootecnia. Já em 2009, iniciaram as atividades do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, no ano de 2010, foi ofertado o curso de Bacharelado em Enologia, em 2011, foi criada a Licenciatura em Ciências da Natureza e, no ano de 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Durante esse percurso, a universidade também ofertou e oferta cursos de pós-graduação.

### **6.2.4 A Licenciatura em Educação do Campo na UNIPAMPA, *campus* Dom Pedrito**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi fundado oficialmente no *campus* Dom Pedrito, em 2014 - ano em que iniciaram as atividades com a primeira turma do curso, o qual tem duração de quatro anos e se estrutura em períodos denominados “tempo comunidade” e “tempo universidade”. No “tempo comunidade”, os educandos do curso desenvolvem atividades, preferencialmente, em suas comunidades de origem, no intuito de atender crianças e jovens das regiões do campo. No “tempo universidade”, os educandos frequentam as aulas presenciais, que ocorrem de forma concentrada na instituição.

Atualmente, o corpo docente do curso é composto por quatorze educadores.

Para que os educadores, atuantes em escolas do campo, tenham acesso à essa Licenciatura, são ofertadas, durante o ano, dois períodos de ingresso, os quais coincidem com as férias das escolas, onde esses educadores trabalham, possibilitando assim, que ingressem na Universidade.

De acordo com seu Projeto Pedagógico, o curso tem por objetivo:

Formar licenciados em Educação do Campo aptos para docência em Ciências da Natureza nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, capazes de contribuir na gestão de processos educativos e de desenvolverem estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de investigar questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais, contribuindo para que o homem do campo tenha opção de escolha (UNIPAMPA, 2014b, p.15).

Diferentemente dos cursos de Enologia, Agronegócio e Zootecnia, que têm por foco as temáticas agrícolas e do agronegócio, a graduação em Licenciatura em Educação do Campo tem, dentre seus objetivos, trazer para Universidade, os camponeses e os sujeitos que vivem das atividades do campo.

Nessa direção, está previsto, no PPC da Licenciatura em Educação do Campo:

[...] habilitar profissionais com concepção de sociedade sustentável, de cidadania, a qual exige um perfil profissional com saberes capazes de promover e desenvolver o conhecimento a partir da problematização e contextualização do mesmo, com vistas à melhoria contínua da qualidade de vida na região da Campanha Gaúcha (UNIPAMPA, 2014b, p. 13).

Percebe-se, assim, que o curso tem características próprias, pensadas a partir da realidade da população rural de Dom Pedrito e região, tanto que desenvolve ações articuladas com os três assentamentos, localizados no território do município. Atualmente, cento e três famílias residem nesses assentamentos, das quais vinte moram no Assentamento Alto Alegre, quarenta e três no Assentamento Vista Nova e quarenta no Assentamento Upacaraí. O primeiro assentamento conta com uma escola municipal que atende até o quinto ano, nos outros assentamentos não há escolas. Crianças e jovens necessitam se deslocar para outras localidades para terem acesso à escola (UNIPAMPA, 2014b).

É importante, ainda, destacar que a Licenciatura em Educação do Campo teve sua origem no processo de luta dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Sem Terra- Via Campesina e Federação Nacional dos Trabalhadores e trabalhadoras da Agricultura Familiar. Além disso, no curso busca-se trabalhar com as contradições dos cenários da

Educação rural e educação do campo no intuito de superar a visão do campo como sinônimo de atraso (UNIPAMPA, 2014b).

O referencial teórico que dá sustentação as ações do curso são fundamentados na teoria histórica-crítica que viabiliza a realização de análises dos processos históricos, os quais são fundamentais para compreensão do contexto e da conjuntura social, econômica e política da região da Campanha (UNIPAMPA, 2014b).

A LECAMPO é organizada por eixos temáticos, os eixos articuladores se ocupam da formação para docência, pesquisa, formação política e formação para gestão. Já os eixos temáticos, da matriz curricular semestral, buscam trabalhar com a Identidade e Processos Identitários, contextos socioeconômicos, sociopolíticos e socioeducacionais, território e territorialidades, trabalho como princípio educativo, a escola como espaço emancipatório, gestão de práticas sustentáveis do campo, inclusão acessibilidade e tecnologias e diversidade de saberes com saúde (UNIPAMPA, 2014b).

Além disso, o curso também trabalha na perspectiva de formulação de políticas públicas, de diretrizes pedagógicas condizentes com as especificidades da Educação do Campo, regime de alternância, a fim de viabilizar a participação dos estudantes do campo, além de avaliação e docência compartilhada.

É notória a grande relevância da LECAMPO para inserção das minorias sociais, provenientes do meio rural do município, no ensino superior, bem como sua importância na defesa dos direitos do homem do campo, pois, conforme ressaltado anteriormente, mesmo que o município tenha um PIB alto, são visíveis as desigualdades sociais entre as poucas famílias que têm uma renda elevada e a maioria da população que vive com salário mínimo, não tendo, na maioria das vezes, nem mesmo acesso à política educacional.

Nesse contexto, o curso também tem por objetivos a formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da educação crítica e libertadora com vistas à garantia dos direitos e a construção da cidadania do homem do campo.

Do mesmo modo, a UNIPAMPA foi instituída com compromisso de contribuir para o desenvolvimento da região da metade sul do estado, portanto, deve necessariamente viabilizar e fomentar a formação de educadores, que tenham conhecimento da realidade rural, para que estes construam espaços de ensino coerentes com as necessidades das comunidades do campo, viabilizando estratégias de manutenção do homem nos territórios rurais.

Justifica-se, assim, a escolha do curso de Licenciatura em Educação do Campo, para realização da presente pesquisa, pois diferentemente das outras graduações, o curso em questão, tendo como foco o homem do campo, pauta-se por princípios éticos e políticos que

vão de encontro aos interesses da estrutura, a qual a classe dominante se alicerça, tornando-se, assim, importante instrumento contra-hegemônico, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do pensamento crítico na universidade.

## **7 A LECAMPO COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A presente pesquisa, alicerçada no materialismo histórico e dialético, conforme descrito na introdução deste trabalho, se propôs a compreender as possibilidades e potencialidades da formação permanente para que o educador se constitua como intelectual orgânico, vinculado à classe que vive do trabalho. No intuito de seguir os pressupostos da teoria marxista, buscou-se a todo o momento a realização de idas e vindas entre o corpo teórico e os dados empíricos, para que houvesse, então, uma articulação entre teoria e prática.

Para Marx (2012):

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

Sendo assim, a presente exposição foi elaborada, a partir da apropriação de dados mais pormenorizados, com objetivo de demonstrar a dinâmica do processo investigativo que formam a totalidade do objeto pesquisado.

De acordo com o previsto no percurso metodológico, a pesquisa estruturou-se em uma perspectiva qualitativa tendo, por foco o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram, então, o aprofundamento das relações que tecem o tema em questão. O estudo teve início, pelo real e concreto, tendo por objetivo identificar as possibilidades de transformação social da educação superior, a partir da formação permanente dos educadores que nela atuam como sujeitos sociais.

O processo investigativo foi realizado entre os meses de maio e junho de 2017, perfazendo um total de 12 entrevistas e, não 14 conforme pretendido, pois uma das docentes do curso assumiu um cargo na Reitoria da Universidade, o que impossibilitou, tendo em vista a incompatibilidade de horário, a realização da entrevista, já outro educador foi redistribuído para outra instituição de ensino e não se encontrava mais na UNIPAMPA. As entrevistas foram gravadas, com anuência dos entrevistados, mediante assinatura de termo de consentimento (Apêndice B) e, posteriormente, foi realizada a transcrição do material.

Em seguida, passou-se à análise dos dados, os quais possibilitaram, a partir dos elementos da materialidade e concretude da realidade pesquisada, constatar que não seria

necessária a realização do grupo focal, conforme proposto na metodologia, pois a qualidade e a riqueza das proposições, apresentadas nas entrevistas, dispensaram a pesquisa de novos dados.

Partindo, então, da aproximação de elementos semelhantes, emergidos no processo investigativo, num movimento dialeticamente, do *corpus* ao referencial teórico, definiram-se as seguintes categorias de análise: ***Práxis; Inacabamento/incompletude; Engajamento e Trabalho coletivo.***

## 7.1 PRÁXIS

Esta categoria abarca a relação entre teoria e prática e apresentou-se como significativa na concepção educacional dos entrevistados, pois tal categoria pode potencializar a educação para transformação social ou favorecer a educação para manutenção da classe hegemônica, dependendo de como se materializa, nos diferentes movimentos da prática pedagógica dos educadores, seja em suas reflexões, seja em sua forma de problematizá-las, no espaço acadêmico.

Nos processos educativos, tanto de construção quanto de aquisição de conhecimento, as dimensões teoria e prática precisam, necessariamente, estarem articuladas, para que a prática educativa se dê na relação entre reflexão e ação e entre objetividade e subjetividade, ou seja, num movimento baseado na práxis.

No pensamento de Marx:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar – que está isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, 1845, p. 1).

A teoria sem uma perspectiva real, concreta, prática, configura-se em um procedimento vazio, superficial e uma prática desprovida de um embasamento teórico, torna-se um processo improvisado, rudimentar. A dicotomia entre teoria e prática está atrelada à formação de uma visão fragmentada e “distorcida” dos fenômenos sociais, obstruindo e dificultando a construção do conhecimento crítico, fundamental para a constituição da consciência coletiva, que oriente intervenções de transformação social, nos contextos dos sujeitos.

Por questões didáticas, a referida categoria será trabalhada de acordo com os seguintes elementos: *Formação acadêmica e os processos de formação não formais e Fragilidades da Universidade na relação entre ensino, pesquisa e extensão.*

### **7.1.1 Formação acadêmica e os processos educativos não-formais:**

Conforme explicitado, no decorrer dos capítulos três e quatro da pesquisa, intitulados, respectivamente, “*TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DE GRAMSCI*” e “*A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA*”, a educação pode desempenhar um papel transformador, a medida em que viabiliza a superação da alienação, a qual estão submetidas as classes subalternas frente a ordem hegemônica e dominante. Assim, é preciso compreender as potencialidades da educação, principalmente por ela ser um processo fundamental na luta pela transformação da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, os educadores são unânimes em relatar que a educação tem centralidade para promover mudanças na sociedade, como é possível constatar pelos relatos:

*[...] Assim então eu vejo a educação, no sentido transformador sabe, aí eu vejo, eu tenho a visão utópica sabe, da formação para cidadania [...] são coisas que me motivam a continuar [...] (PA, p.01).*

*Um dos papéis da Educação é [...] pensar na construção de uma sociedade democrática [...] e garantir uma acessibilidade democrática, [...] contribuir para que essas sociedades se pensem, se democratizem cada vez mais (P2, p.03).*

*[...] a educação em si é um processo de transformação [...] ela é sempre um processo de interação (P4, p.01).*

*[...] o papel da educação nessa questão da relação com a sociedade é um pouco essa síntese [...] que todo o conhecimento científico vise se tornar senso comum incorporando outra ideia de senso comum então, o senso comum renovado, pensando na lógica da dialética eu tenho senso comum conhecimento e a partir do senso comum então o senso comum como a tese o conhecimento como antítese ou antítese e o novo senso comum como uma síntese, ou seja, e vai incorporando esses conhecimentos no senso comum e que isso vá mudando (P2, P.05).*

Percebe-se assim que, na compreensão dos entrevistados, a educação desempenha uma função ideológica importante, capaz de contribuir para construção de uma sociedade mais democrática, cidadã e igualitária. Ao assumirem tal concepção, a postura e a prática pedagógica dos educadores, materializa-se em um compromisso ético e político com a transformação social.

A esse respeito, Moacir Gadotti afirma:

É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes ‘em geral’, mas somos competentes para uma classe e não somos para outra (2000, p.13-14).

Nessa perspectiva, os educadores reconhecem que a formação acadêmica estruturada, a partir de disciplinas desarticuladas e isoladas em si mesmas, forja uma educação alienante, acrítica formando, assim, estudantes passivos, indiferentes, ou seja, massa de manobra para o grande capital. Do mesmo modo, o educador, ao não conseguir superar processos de formação que o alienam, limita sua atuação à reprodução e perpetuação da ideologia dominante.

Por terem o entendimento de que a educação é um processo global, amplo, o qual não se limita aos muros das instituições de ensino, a maioria dos educadores da LECAMPO destacou que sua formação não se deu somente pela formação acadêmica formal, mas ocorreu em diferentes espaços não formais, dentre eles: movimentos sociais, grupos de pesquisa e de trabalho com a educação popular. Conforme relato de uma das docentes entrevistadas, os processos de educação não formais são de extrema importância para qualquer formação, pois proporcionam um aprendizado, que muitas vezes não ocorre nas instituições. Tal constatação é evidenciada, quando ela afirma que:

*[...] sempre gosto de considerar, porque fez muita diferença na minha formação, a participação da FEAB que era a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, que era uma executiva de curso dentro do movimento estudantil, então a gente tinha uma organização do curso dentro do movimento estudantil e era bem consolidada bem forte [...] então foi uma formação paralela ao currículo, digamos assim, do que essa militância estudantil proporciona. Então eu acho que isso faz toda a diferença (P9, p.1).*

Corroborando com a ideia, Mészáros (2008) enfatiza a importância dos espaços educacionais não formais para os processos de aprendizagem, pois segundo ele, tais processos não podem ser imediatamente forjados e manipulados pelas instituições educacionais formais, as quais estão legalmente instituídas para atender, na maioria das vezes, os interesses da ideologia dominante. A partir dessa interpretação, ratifica-se que a ação educativa que ocorre nas múltiplas relações do convívio social, são também espaços de construção de conhecimento crítico e troca de saberes.

Em decorrência da perspectiva adotada pelos educadores referente à educação, como um processo amplo e coletivo, os entrevistados salientaram a importância desses diferentes e diversos espaços de formação, os quais estão para além dos espaços formais acadêmicos.

Esse entendimento torna significativa a incidência de falas dos entrevistados, que se referem a sua formação em espaços não formais.

*[...] Antes de eu chegar à Pedagogia já tinha uma trajetória na educação popular, então eu me encontro na pedagogia é via educação popular [...] porque não tenho “pedagogizês” se sabe alguma coisa, assim, de didático que escreve no quadro toda hora, meu encontro com a pedagogia foi via educação popular não foi via formação escolar (P2, p.01).*

*Me dediquei ao movimento estudantil integralmente[...] Do qual devo muito essa mudança da área mais tecnológica, para uma área mais da sociológica [...]desse período de militância estudantil (P6, p. 01).*

*[...] muito da minha formação como Educadora, eu percebo que vem da minha prática nessa ONG, que eu acabei descobrindo no correr do caminho e com outros profissionais que trabalhavam comigo (P5, p. 01).*

*[...] diferentes espaços de formação, seja na escola, na universidade, na praça, seja em atos políticos e enfim em diferentes contextos [...](P7, p. 04).*

Nessa perspectiva, como já explicitado nos capítulos três e quatro do presente trabalho, Gramsci, ao elaborar sua teoria de Estado Ampliado, enfatiza que é necessária a utilização do partido político, da escola e de outras organizações para educar o proletariado, objetivando que se fortaleçam em torno de seus valores e interesses, de acordo com o autor isso será possível, a partir da construção de uma concepção de mundo mais homogênea, coerente e autônoma da classe subalterna. A educação libertadora, nesse sentido, tem fundamental importância para superação da visão fragmentada e dispersa de tudo que é estranho a essa classe.

Diante do exposto, a maioria dos educadores relatou, porém, que o atual modelo de universidade vai de encontro às concepções que norteiam suas práticas educativas, pois para eles, tal modelo demonstra muitas contradições e fragilidades, dentre elas ressaltaram a falta de articulação da universidade com a sociedade.

### **7.1.2 Fragilidades da Universidade na relação ensino, pesquisa e extensão**

Antonio Gramsci, ao tratar sobre as questões da universidade, faz uma crítica ao estereótipo da universidade italiana, a qual se estruturava com características equivalentes às castas, o autor defendia a necessidade de superação desse paradigma, pois, de acordo com sua teoria revolucionária, a universidade deveria ser o lócus de desenvolvimento da consciência

crítica, para isso deveria, necessariamente, estar a serviço e ao alcance de todos os sujeitos e não ser um local de privilégios de uma classe .

Para o autor, a universidade deveria ser capaz de promover uma experiência de educação libertadora, que se ocupasse da construção e produção de conhecimentos e não se limitar a conhecimentos tidos como absolutos. Do mesmo modo, para a maioria dos docentes entrevistados, a universidade deveria contribuir para a superação da alienação das consciências, fomentando o conhecimento crítico e a construção coletiva de um novo projeto societário.

Tal compreensão pode ser percebida conforme o seguinte relato:

*[...] eu gosto de pensar no termo universidade ligado ao que é universo mesmo o que é universal, que é ideia de ter acesso para todos, mas, que também tenha uma garantia de que todos saiam dali com a apropriação que eles vieram buscar em termos de conhecimento, em termos de vivência e Universal também nesse sentido que não é só o conhecimento acadêmico a vivência na universidade, ela tem que ser alargada ampliada, eu vejo assim, a primeira preocupação que a gente tem é justamente da vivência acadêmica, mas, tem outras vivências que podem ser possibilitados pelas universidades, que também são vivências que constituem essas pessoas, esses profissionais, assim, a vivência no sentido da cultura da diversidade mesmo. De pessoas de gênero, da etnia que se convive no espaço da universidade, assim, como no espaço da sociedade. Então eu acho que [...] a gente não pode pensar que a universidade é só lugar para se formar, para ser um profissional. É um espaço de formação humana. Então não é só o profissional que eu tô formando, não é habilitar essa pessoa para exercer uma certa profissão um certo trabalho, mas ela se entender com pessoa no mundo [...] (P5,p.03).*

Sendo assim, a maioria dos educadores fez uma crítica ao modelo e a estrutura da instituição universidade, pois, contrariamente ao que deveria ser seu papel fundamental, a universidade não busca a emancipação dos sujeitos, mas está atrelada aos interesses do capital, é uma instituição que está “isolada” e carece de articulação com a sociedade.

Críticas expressas nos seguintes relatos dos entrevistados:

*A universidade que nós temos aqui é monocultural, a nossa universidade é pensada em uma única perspectiva, européia, branca e ocidental. O modelo de universidade que nós temos, é uma universidade que chegou aqui para colonizar não é uma universidade popular (P2, p.06).*

*[...] a universidade, grosso modo, está atrelada aos interesses do capital [...]o Estado hoje reflete a lógica do Capital [...]então prioriza o ensino universitário [...] formativo que colabore de uma forma mais direta com que o capital está exigindo (P6, p.12).*

*[...] O que ocorre hoje no ensino superior não é um processo de aprendizado são processos de ensino, por vezes, de adestramento dos estudantes, e que acaba reproduzido algo que já vem do ensino fundamental do ensino médio e não colaborando para isso que eu ensino de que eu chamo de processo aprendizado emancipatório (P6, p.5).*

*[...] Se a gente for pensar estrutura da universidade está voltada para uma lógica de uma faixa etária que você tá com disponibilidade quase que exclusiva da tua vida para estudar e a gente sabe que a maioria dos estudantes do Brasil hoje, não tem essa característica, não é esse perfil, então, por exemplo, ah você tem que trazer um atestado até 48 horas depois do ocorrido, ah, mas eu trabalho [...] A universidade no Brasil, ela é um modelo de Universidade, uma concepção de universidade monocultural e esse mundo cultural é um mundo monocultural na perspectiva, que tem um sexo, que tem uma ideia voltada para o lado de um homem branco ocidental, de uma determinada faixa etária, se você foge daquela faixa etária, você tem mais dificuldade, se você é mãe você tem mais dificuldade, se você é homossexual, você tem mais dificuldade, negro também se diz você ver um grau de exclusão dos negros no processo (P2, p.06).*

*[...] a forma como a universidade está organizada, disciplinar onde que as disciplinas não dialogam entre si e separada em semestres. O que aprende no primeiro semestre, não tem sentido com o que tem com que vai se aprender no segundo semestre [...] a lógica disciplinar extremamente fragmentada dificulta muito você visualizar um processo de continuidade na formação. Outro problema é na formação do próprio professor que está que também foi adestrado digamos, assim, para ser um professor conteudista habilitado a repassar conteúdos e muitas vezes manuais então sabe-se muito sobre determinado conteúdo, com base em alguns referenciais bibliográficos, mas, não consegue fazer um passo fora da linha do que aquele material bibliográfico, aquele conteúdo tem relação com o outro conteúdo, com uma outra disciplina, troca-se o nome de disciplina para componente, mas não troca-se o sentido, o sentido e o mesmo eu professor que detém o conhecimento que tá habilitado a trabalhar com conteúdo relacionado a uma disciplina (P6, p.05).*

Nesse contexto, alguns educadores, ainda, salientaram a fragilidade da relação entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com as falas dos docentes, fica muito evidente tal situação:

*[...] minha formação inicial [...] realmente foi muito centrada na técnica [...] era um curso [...] fundamentado na racionalidade técnica, assim, técnica e instrumental então [...] como e onde eu tive a possibilidade de rever isso [...] sendo bolsista de extensão e pesquisa, mas aí eu pergunto, era uma dentre vários colegas que estava tendo essa possibilidade, então eu entendo que esse processo de formação docente e ele têm que se dar muito além (P7, p. 06).*

*[...] o próprio MEC a própria Universidade faz, é colocar como atividade principal o ensino em uma instituição educativa, mas para ter um ensino, precisa ter a pesquisa e a extensão fica secundarizada. Eu acho extensão muito importante, porque eu acho que essas divisões são meramente didáticas ao fazer extensão eu aprendo muito, eu posso transformar aquele processo de extensão em conhecimentos, conhecimentos inclusive científicos (P2, p. 04)*

Conforme abordado, no item 4.3 deste trabalho, a prática pedagógica das universidades deve necessariamente articular ensino, pesquisa e extensão, os quais não podem ser tratados separadamente, pois o referido tripé deve estar conectado de tal maneira, que essa relação se dê de forma indissociável.

Nessa lógica, com a pesquisa científica, a universidade produz conhecimentos científicos; com o ensino, dialoga e também produz novos conhecimentos junto aos educandos e com a extensão, democratiza esse conhecimento com a comunidade, além de ter nessa dimensão, a possibilidade de apreensão de conhecimentos não acadêmicos. Estabelece-se, assim, uma relação dialógica e permanente, em que o tripé ensino, pesquisa e extensão, sejam indissociáveis.

Porém, é necessário destacar que existem muitos entraves que dificultam ou impedem a efetivação dessa articulação. Ressalta-se, que um deles se refere à visão dicotômica que perpassam essas três esferas, as quais muitas vezes, se limitam por atividades em si mesmas, que divergem, inclusive de *status* acadêmico (CALDERÓN, 2007).

Tal situação, também, pode ser percebida conforme relato dos educadores entrevistados:

*[...] poderia ocorrer, eu acho que falta isso dentro da universidade [...] cumprir com o que se fala dentro da Universidade, de ensino, pesquisa e extensão. Elas têm que andar atreladas, porque isso não ocorre dentro da Universidade. Quando a gente entra novata, a gente faz ensino, porque como tu não tem currículo, como tu não tens grupo, tu não consegue fazer pesquisa, porque tu não aprova os teus projetos em editais de maior vulto, então não consegue fazer pesquisa, ou por que tu não tem recurso, ou porque tu não tem currículo, enfim, uma coisa acaba levando a outra. E tu não faz extensão, porque não te leva a nada, a extensão dentro da Universidade não é valorizada. Eu acho que de fato a gente deveria ser incentivado, cobrado deveria ver essa lógica dentro da universidade de que se façam as três coisas articuladas. Um professor mais antigo, por exemplo, dentro dessas universidades mais consolidadas, ele não dá aula, ele só faz pesquisa, ele coloca seus orientados a darem aula, então ele não faz mais ensino, porque o ensino depois que ele já tem o currículo, uma trajetória, a formação já não é o foco, então ele faz pesquisa que é a menina os olhos, que é o que remunera, que é o que dá currículo e, extensão nem pensar, não faz mesmo. Então extensão tu não faz no início e tu não faz no final, e afinal quando é que vai fazer extensão? Dentro da universidade não se faz, os projetos de extensão muitas vezes tu vai observar são projetos assistencialistas ou então são projetos de ensino fora da Universidade que é para dar curso, então na verdade, não são projetos de extensão de interação da universidade com as comunidades. Não é isso que você faz, então o tripé ensino pesquisa e extensão ele não ocorre dentro da universidade (P9, p. 2).*

Identifica-se, assim, que os sujeitos da pesquisa têm a compreensão de que a prática acadêmica, que não prioriza ou não articula ensino, pesquisa e extensão, não possibilitará que a universidade se efetive enquanto lócus de transformação social. Sendo assim, com o princípio da indissociabilidade entre essas dimensões, busca-se que a universidade desempenhe sua função social e educativa contribuindo para a construção de um projeto societário menos desigual. Na acepção de Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 65), “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós- graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

Percebe-se, que os sujeitos da pesquisa têm o mesmo entendimento que o autor, citado, no parágrafo anterior, e fazem inclusive, uma crítica às práticas acadêmicas que se organizam, sem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme evidenciado na fala dos educadores entrevistados:

*Esse perfil da imagem na universidade como centro de saber que em geral é produzido sem vínculo com as pessoas. Acho que tem um esforço de políticas universitárias para fazer esse diálogo, mas se eu te disser, assim, que eu, por exemplo, não conheço direito o São Gregório que é ao redor da UNIPAMPA e venho para cá todo dia e trabalho aqui, a universidade está aqui e a gente olha pro Câmpus e não vê a comunidade dentro, sabe, então eu acho que, ainda é muito insipiente na nossa realidade. [...] pensando em universidades maiores a gente tem todos os qualis da vida né...toda uma demanda de produção, que as vezes não cabe no cotidiano da universidade (P1, p.03).*

*[...]costumo dizer, daquela cerca que a gente tem ali fora, é uma cerca real, [...] recentemente [...] convidamos estudantes da escola ao lado, para conhecer a UNIPAMPA, e aqui no prédio foi total surpresa, eles não tinham noção de UNIPAMPA. [...] não é fácil entrar nesse lugar e é fácil de sair. Aquela cerca ali para mim simboliza muito é exclusão (P2, p.05).*

Sendo assim, os relatos ratificam a dificuldade da instituição universidade em realizar a articulação com a comunidade, pois o princípio da indissociabilidade, mesmo que previsto constitucionalmente, até o presente momento está distante da realidade. Pois conforme explicitado, a própria UNIPAMPA, que foi criada para o desenvolvimento da região, enfrenta fragilidades no diálogo com a comunidade.

É importante destacar, ainda, que uma formação acadêmica onde não há articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, não se prioriza formação integral do estudante, proporciona também a ele um conhecimento fragmentado. Por isso, toda atividade de formação deve necessariamente articular-se com a sociedade, pois é no diálogo com a comunidade que a universidade cumprirá seu papel social de transformação.

Nessa direção, a figura do educador, como um dos protagonistas da universidade, precisa compreender a importância de seu papel nesse espaço, no sentido de comprometer-se com uma prática educativa, vinculada à educação crítica e libertadora, que para sua consolidação no ensino superior, haja a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Na sequência, o próximo item abordará a categoria inacabamento, que emergiu no decorrer das análises das entrevistas, e se caracteriza como elemento indispensável para que o educador conceba sua formação como um processo contínuo e permanente.

## 7.2 INACABAMENTO/ INCOMPLETUDE

Conforme tratado no item “5.3 *EDUCAÇÃO PERMANENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE*”, na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (2003) trata sobre o processo de inacabamento do ser humano e aborda sobre as possibilidades e potencialidades da educação, enfatiza que o educador ao ter a consciência de sua inconclusão compreende a necessidade da sua formação como movimento permanente, pois “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva, educar envolve necessariamente o processo de formação, por isso, a importância da compreensão do educador acerca de sua inconclusão, sendo esse entendimento fundamental para que o educador possa refletir e (re)construir sua concepção de homem e de mundo, vinculando-se à educação para transformação social

Sobre o exercício educativo e seu caráter formador, Freire (2010) diz:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (p. 33).

O autor enfatiza que, pensar a educação nessa perspectiva implica, necessariamente, pensar no reconhecimento do inacabamento do ser humano, pois como ser histórico está em constante construção e (re)construção, tal condição possibilita ao ser humano e conseqüentemente ao educador (re)fazer-se, (re)construir-se, esse movimento pode permitir ao educador a vinculação com a educação crítica, democrática e humanitária, como forma de resistência e superação da educação alienante estruturada pelos ditames do capital.

Comprometidos com a construção de um projeto educacional transformador, os entrevistados foram unânimes em dizer que a formação é um processo permanente, conforme relatado:

*[...] mais importante para um docente é ser capaz de duvidar da sua própria capacidade, no sentido assim, de se tornar um permanente pesquisador. [...] O professor tem que ter [...] um conjunto de conhecimento básico [...] mas, eu tenho*

*que ter a capacidade, principalmente, de ter naquele conhecimento básico de desconfiar do que eu faço (P2, p.08).*

*[...] toda hora eu estou refletindo sobre o que é essa minha prática, compreender o processo como é que é, e como é que poderia ser feito [...] então pensar, refletir sobre o que tá acontecendo, isso eu faço seguido (P10, p.05).*

*E aí às vezes, eu saio frustrada, eu volto tentando fazer alguma coisa diferente e não dá, e eu volto de novo fazendo outra coisa[...] e aí eu preciso me reinventar [...]. As quatro vezes que eu dei química orgânica, eu trabalhei com uma forma diferente. [...]. E aí eu tô tentando fazer, vou experienciando outras coisas [...] vou mexendo e vou me constituindo (P 8, p. 5).*

O reconhecimento do educador, enquanto ser inconcluso, protagonista desse processo e consciente do seu inacabamento, possibilita que esteja na constante busca de ser mais, pois a educação tem papel de formação do ser humano, sendo o homem um ser histórico, não é determinado, tem potencialidade de ser livre e crítico para refletir, decidir e ao ser consciente de seu lugar no mundo, pode engajar-se com a libertação dos oprimidos.

De acordo com a teoria freiriana:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar como mundo e com os outros (FREIRE, 2010, p. 57).

Nessa perspectiva, a educação, vinculada à emancipação social e à autonomia do sujeito, requer que o educador seja consciente da necessidade de seu permanente processo de (re)construção, o qual cria uma diversidade de possibilidades para o fazer pedagógico e profissional, que vise a mudanças nos paradigmas da educação atrelada aos interesses do capital. Para Mészáros (2008) “A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria educação, cumprindo com isso seu papel de órgão social [...]” (p. 102).

Diante do exposto, conforme mencionado, em páginas anteriores, a educação pode estar a serviço da manutenção do bloco histórico burguês ou de outra forma, constituir-se como mecanismo fundamental de construção de consciência crítica e democrática dos sujeitos, engendrando um projeto societário a favor dos interesses da classe subalterna.

Nessa direção, o processo de formação docente pode contribuir de forma relevante, para que o educador se perceba como ser inconcluso, que está em permanente construção, não é um ser pronto e acabado e, assim, pode vir a constituir-se como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, que contribuirá com para o processo de transformação social

Tal concepção também pode ser identificada no relato da maioria dos educadores do curso da LECAMPO:

*[...]o docente pensar sua própria prática, se disponibilizar para essa sua própria prática [...] dizer, não, eu preciso pensar dentro da minha prática e como é difícil isso, para um professor universitário, como tem um título mexe muito [...] é muito difícil porque, tem uma pressuposição na academia, que uma vez Doutor você não precisa ouvir o outro (P2, p.11).*

*[...] quando a gente tá num grupo onde a gente troca os saberes, é onde a gente se constitui E aí que a gente começa a se constituir como sujeito [...] assim o dia-a-dia é que nos ensina e a gente aprende muito com os nossos alunos, e com os nossos colegas [...]. É um processo ele não vai parar nunca. [...] todo dia a gente tem que rever o que a gente pensa, e todo dia, a gente tem que rever o que a gente quer trabalhar com o nosso aluno, por exemplo, os meus planos de aula, como eu te disse, eu fui professora do estado, trinta e cinco anos, eu nunca deixei de [...] pensar em todas as minhas aulas, que eu iria dar durante a semana, sempre [...] eu pensava assim: como é que eu quero que a minhas aulas aconteçam essa semana, [...] agora mesmo três anos que eu estou aqui, e eu trabalho com letramento digital e letramento matemático todos os semestres, mas cada semestre eu tento ir mudando (P4, p.4 - 5).*

Sendo assim, de acordo com a percepção dos entrevistados, a formação docente é entendida, como processo constante e necessita possibilitar aos educadores aprofundarem a compreensão da realidade e o seu posicionamento frente à educação acrítica e alienante. Nesse contexto, é fundamental entender a educação no seu sentido histórico, político, econômico e social “Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos [...] como movimento, como luta” (FREIRE, 2001, p.10).

Para a efetivação de uma educação, nessa ótica, é fundamental o comprometimento, o engajamento e o empenho dos educadores, o que será detalhado no próximo subitem.

### 7.3 ENGAJAMENTO

A categoria engajamento emergiu, durante as análises das entrevistas, ao se constatar o forte comprometimento social e político dos educadores da LECAMPO. De acordo com a perspectiva teórica freiriana, abordada no Capítulo V deste trabalho, é fundamental que o educador tenha clareza da necessidade de sua conscientização, para que possa da mesma maneira, buscar essa compreensão junto aos educandos. No entanto, FREIRE (2001), destaca a necessidade de ir além do processo de conscientização, pois para que se construa de fato,

um novo modelo educacional, que busque a libertação dos oprimidos, é preciso engajamento e comprometimento dos sujeitos sociais.

Nesta mesma lógica, os entrevistados foram unânimes em descrever-se: responsáveis, engajados, dedicados e comprometidos com o curso. Os educadores relataram que, ao iniciarem a docência na LECAMPO, se sentiram desafiados e instigados, principalmente, por causa das características da organização do curso em tempo universidade e tempo comunidade, a qual se difere da estrutura tradicional dos cursos das instituições de nível superior. Além disso, os educadores salientaram que o Projeto Político Pedagógico do curso está alicerçado em princípios políticos, os quais são postos em prática pelos educadores, nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Tal fato pode ser constatado nos seguintes relatos:

*[...] é um regime de alternância, é um curso que me desafia, porque trabalhar na alternância com a química, que é uma ciência dura. [...] Porque é um tempo intenso, de tempo de Universidade, então mistura um pouco de coisas, mistura química, com física, com biologia, com todo o resto e é natural [...]mas eu preciso saber compreender, que é um processo, que alternância é um processo diferenciado, que eu não tinha essa formação, então eu tô me construindo, porque a alternância faz com que tu faça isso[...] (P 8, p. 5).*

*[...]sofri um choque quando cheguei aqui, [...]eu vim para uma vaga que era do ensino de ciências, para educação no campo, e aí ao trabalhar no curso, você percebe que o ensino de ciências nem é tão assim, o que importa é a educação no campo[...] (P3, p.03).*

*[...] o curso de educação no campo tirou o meu chão, porque ela me fez sair da zona de conforto, porque eu fui formada no curso que é uma caixinha, licenciatura em física com habilitação em matemática. Vou para o mestrado que por mais que eu tivesse discutido ensino em ciência, eu estava discutindo dentro de uma redoma[...] vou para o doutorado a mesma coisa, mas eu nunca saí da minha zona de conforto. Vejo que a minha trajetória foi na formação de professores, mas eu ainda não saía desse conforto. [...] e a educação no campo vem e coloca: bom de tudo isso que você discutiu, de tudo isso que você viu, do ensino de física, do ensino de ciências, e aí você trabalha com campo, com povos que sequer tiveram acesso à universidade [...] comunidade quilombola, o pessoal dos movimentos sociais, as pessoas que sequer sabiam que existia universidade, que fazem de tudo para concluir o ensino médio, para conseguir chegar aqui e chegam no curso. Então vejo que a educação no campo, enquanto essência de curso e de ideologia [...] ela me tirou da zona de conforto [...] e me coloca o tempo todo para pensar minha prática [...] (P.7 p.8-9).*

Assim, conforme abordado no decorrer deste estudo, o educador é considerado um intelectual e um educador das massas, na medida em que contribui para organização do tecido social, podendo vincular-se à manutenção da educação burguesa ou ao contrário, atuar contra a ordem vigente, ao vincular-se à educação crítica e libertadora. Observa-se, desse modo, que os educadores da LECAMPO, assumem uma postura educacional a favor da transformação social, pois no decorrer das entrevistas, foi possível identificar concepções de homem e de

mundo que priorizam processos educativos para emancipação política e social dos sujeitos. Inclusive, de acordo com relato acima, uma das educadoras salienta que muitos educandos do curso são “pessoas que sequer sabiam que existia universidade” (P.7, p.8), o que por si só, faz com que ela reveja sua prática constantemente, expressando, assim, seu engajamento e comprometimento com a inserção desses educandos no contexto universitário.

Nessa direção, além da necessidade da formação permanente, a qual permite a reflexão e recriação da prática educativa, o educador necessita de comprometimento e engajamento ao exercer, organicamente, a função de intelectual, vinculado às classes menos favorecidas.

Nesse sentido, para Gramsci:

[...] na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2001, p. 44).

O educador, consciente das desigualdades e mazelas sociais decorrentes das relações capitalistas, precisa, necessariamente, lutar em defesa da educação revolucionária, mesmo que trabalhando numa conjuntura social reacionária, cruel e impiedosa, pois comprometido com a educação libertadora, precisa reafirmar seu engajamento em prol de uma sociedade verdadeiramente justa.

Identifica-se, pelas entrevistas, no que se refere à reflexão da prática pedagógica, que a maioria dos educadores indica, a realização de reuniões sistemáticas como fator positivo, tanto para o planejamento das ações do curso, quanto para realização de reflexões que contribuem para formação, conforme relatos:

*[...] Parte dessas reuniões e dessas discussões que a gente tem, acabam fazendo essa convocação, para esse refletir sobre a nossa prática pedagógica[...] eu gosto dessa palavra convocar, é uma coisa que tu é quase impelido aquilo, não é um convite, é uma convocação, que convoca para te colocar na ação(P4, p.07).*

*[...] nós do curso da LECAMPO [...] a gente tem reunião todas as semanas, então isso aí, já é uma formação, além da gente ter reunião todas as semanas, a gente também por causa do tempo com a comunidade, agente se encontra muito com os nossos estudantes. Então a gente também faz essa formação com eles e a gente vai aprendendo com eles (P4, p. 6).*

O fato da unanimidade de os educadores da LECAMPO relatarem que participam semanalmente de reuniões e, ao dialogarem, trocarem experiências, entre os próprios colegas, e com os educandos, mostram a disponibilidade e disposição desses educadores com os espaços de formação do cotidiano profissional, fica explícito que os mesmos entendem a

dimensão ética e política, que perpassam o processo de formação, pois demonstram, através de suas concepções e prática educativa que compreendem a dimensão do papel social que desempenham, tanto na universidade como na sociedade.

Nessa direção, alguns educadores destacaram a fragilidade de proposições das instituições de ensino superior, no que tange à formação docente, as quais, no entendimento dos entrevistados, deveriam ser realizadas com maior frequência pelas universidades. Muitos relataram que a disponibilidade de mais espaços de formação possibilitaria um maior entendimento do contexto institucional, além de proporcionar momentos de reflexão e diálogo com os colegas, da mesma forma que fazem no grupo da LECAMPO.

Esta compreensão é explicitada nos seguintes relatos dos entrevistados:

*[...] tem que pensar não sei, se em uma formação ampla, com todos os professores para eles entenderem qual o papel da Universidade. [...] trazer gente para falar também, porque às vezes o nosso grupo, a gente acaba esgotando as possibilidades, então tu trazer como semanas acadêmicas acabam fazendo trazendo, espaços para a formação do professor [...] será que nós da licenciatura não temos um vínculo em comum tanto da Educação do campo, quanto com a Licenciatura em Ciências da Natureza? [...] Discutir propostas pedagógicas em conjunto. Então a gente acaba, muitas vezes, nem se conhecendo. Um dia uma professora bateu na sala que eu tava e eu nem conhecia o professor, não sei de quê curso que ele é [...] (P.10, p.4).*

*[...] pelo menos que tivesse essa união, de que os próprios colegas entre cursos diferentes a gente conseguisse, então, conversar, dizer como é que faz, como é que pretende, o que pensa para que a gente fosse melhorando. Porque a gente está aqui na verdade [...] nós do curso da LECAMPO, a gente faz, porque a gente tem reunião todas às semanas, então isso aí já é uma formação [...] é por isso que eu te disse, eu acho, assim, que a gente também, não pode pensar só no nosso curso [...] (P4, p.6).*

Identifica-se, assim, que os entrevistados percebem a necessidade da realização de diálogos, não só com os colegas de curso, mas que esses espaços se ampliem para todo o corpo docente da instituição. Verifica-se, assim, que os entrevistados entendem as potencialidades dos processos de formação, que se dão na troca de experiências e nos diálogos traçados dentro e fora da universidade. Conforme transcrito acima, uma das entrevistadas, ainda, defende que não é possível, por exemplo, preocupar-se somente com as demandas do curso em que atua, mas que é preciso o envolvimento e participação de todos, nas mais variadas instâncias da instituição. Para Freire (1983), “o compromisso próprio da existência humana só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ‘ensopados’. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (p.19).

Diante do exposto, pode-se dizer que os educadores da LECAMPO, estão permanentemente pensando e (re)construindo suas práticas pedagógicas, no que se refere à

formação, buscam constantemente o aprendizado tanto com seus colegas quanto com os educandos. Tendo em vista, o engajamento e comprometimento com educação crítica e libertadora, entendem a necessidade de ampliar esse diálogo e reflexão com todos os cursos, o que demonstra, também, a necessidade do trabalho coletivo, um dos princípios fundamentais que alicerça e dá sustentação às práticas pedagógicas da LECAMPO.

#### 7.4 COLETIVIDADE

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

A categoria Coletividade abarca uma das principais dimensões do fazer pedagógico dos educadores da LECAMPO, a qual foi identificada, como fundamental dentro da proposta e estrutura do curso em questão. Pois, o enfoque dado à coletividade está explícito no cotidiano e na práxis do grupo de educadores do curso.

O princípio da coletividade possibilita a superação da individualidade, ou seja, se faz necessário para construção da educação em prol da transformação social. Assim, o excerto acima de Gramsci, foi trazido para ratificar a importância dada por ele à ação e à organização coletiva, que não se traduz em qualquer ação, mas em um compromisso ético e político com a ação transformadora, que objetive a libertação das classes subalternas das amarras do capital.

Nessa direção, para melhor explicitar a exposição da categoria coletividade, ela será trabalhada de acordo com os seguintes elementos: *As potencialidades das ações coletivas* e *O curso de Licenciatura em Educação do Campo: um organismo coletivo*.

##### 7.4.1 As potencialidades das ações coletivas

Conforme dito, no decorrer do item 6.2.4, deste trabalho, “A Licenciatura em Educação do Campo na UNIPAMPA, *campus* Dom Pedrito”, é constituída por um grupo de educadores que busca trabalhar dando ênfase às ações coletivas, tanto que a própria organização do curso desafia os educadores a planejarem suas atividades articuladamente entre os diversos componentes curriculares. E, de acordo com o PPC (UNIPAMPA, 2014b), o curso prevê que o exercício da docência e da avaliação ocorra de forma compartilhada.

As falas trazidas pelos entrevistados ratificam tal procedimento no curso e explicitam a necessidade da realização de discussões e diálogos, que promovem uma prática pedagógica coletiva:

*[...] esse curso [...] nos obriga o tempo todo à uma perspectiva interdisciplinar, [...] nos "bota" uma demanda de trabalho coletivo [...] porque demanda muito a discussão coletiva. [...]. O tempo todo conversando, como é que os componentes dialogam, é um processo de construção coletiva do curso [...] isso coloca uma estranheza para Universidade, não é aquela prática que você vem aqui dá sua aula [...] onde seu componente [...] não tem diálogo (P2, p.12)*

Percebe-se, conforme o relato acima, que essa organização coletiva da LECAMPO “coloca uma estranheza na universidade”, pois trabalha numa perspectiva totalmente contrária aos padrões dos outros cursos de graduação oferecidos no *campus*, principalmente, no que se refere à perspectiva da dialogicidade existente entre os componentes curriculares e a dimensão coletiva da práxis dos educadores, destoando, assim, da organização tradicionalmente encontrada nas instituições de ensino superior.

Identifica-se, também, no grupo uma parceria cooperativa e a disponibilidade de articularem-se coletivamente, diante dos desafios que encontram frente a essa estrutura e organização “diferenciada” da LECAMPO em “tempo universidade e tempo comunidade”. Além disso, mesmo o grupo sendo constituído por educadores com diferentes formações acadêmicas, nota-se uma forte disposição deles para o trabalho em conjunto, vindo ao encontro do que Gramsci denominou de vontade coletiva nacional-popular<sup>35</sup>, na qual o autor enfatiza a necessidade dos interesses coletivos estarem para além dos interesses particulares.

Para o pensador sardo trata-se de “[...] uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas e históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento de sua atuação progressiva” (GRAMSCI, 1995, p. 33).

A dimensão do trabalho coletivo perpassa de tal forma a prática pedagógica dos educadores da LECAMPO, que os mesmos buscam incessantemente a efetivação de proposições e ações concretas que ocorrem preferencialmente de forma coletiva. Um exemplo, dessas ações foi à criação do Conselho Comunitário<sup>36</sup> na universidade, que busca mobilizar a comunidade acadêmica, comunidade externa e as diversas entidades organizadas ou não da sociedade para planejarem, problematizarem e organizarem as questões pertinentes

<sup>35</sup>A expressão vontade coletiva é compreendida por Gramsci como “uma vontade que se universaliza que tende a superar os interesses meramente ‘econômico-corporativos’ e a orientar-se assim no sentido da consciência ético-política” (COUTINHO, 1989, p. 248).

<sup>36</sup>O Conselho Comunitário caracteriza-se como uma proposição do curso para democratizar as ações do próprio curso e tem por objetivo principal trazer a comunidade para dialogar e construir o espaço universitário de acordo com suas especificidades e interesses. Formalmente, ainda em construção na universidade, já foi reconhecido por seu forte potencial coletivo e força de expressão e pressão das minorias sociais.

ao curso, visando que tais ações sejam debatidas e ocorra ampla participação da população, democratizando, assim, o espaço universitário.

Para tal empreitada os educadores juntamente com a comunidade acadêmica e comunidade externa realizaram na UNIPAMPA, no dia 07 de abril de 2017, uma programação de atividades e mobilizações para que fosse criado oficialmente o referido Conselho. Na ocasião, o coordenador do curso apresentou a organização curricular da LECAMPO, bem como projetos e ações em andamento, além das dificuldades e das potencialidades do curso aos participantes, que se envolveram ativamente colaborando e contribuindo para fortalecer o grupo.

Na realização das entrevistas, foi visível o grande entusiasmo e o envolvimento dos educadores ao se referirem à criação do Conselho Comunitário, o qual representa uma conquista para a LECAMPO, considerando o curto período de tempo de implementação do curso no *campus*. O que pode ser percebido nos seguintes relatos:

*A ideia do conselho comunitário era trazer lideranças comunitárias, [...] do estado do município, do governo do estado, [...] de organizações, sociais, sindicatos e tudo educadores e educadoras, escolas do campo, que pudessem colaborar com o processo de avaliação e de re-planejamento do curso com base na realidade deles (P6, p.16).*

*[...]a gente percebe o quanto às vezes é difícil, a gente fazer pequenas ações dentro da Universidade, por outro lado, quando a gente consegue, tem sido muito positivo para gente. No caso do Conselho comunitário da LECAMPO, assim, nós não sabíamos qual era o alcance quando propomos, como que as pessoas iam receber isso, se ia ser mais uma demanda chegando nas escolas, ou chegando, seja no sindicato, nas associações comunitárias, e na verdade nós tivemos uma receptividade muito boa, o pessoal veio conversou, dialogou. [...] a gente fez um final de semana de eventos, então também vieram vários professores de escolas do campo passaram a sexta aqui na UNIPAMPA, falando do conselho comunitário. E, no sábado a gente tinha um evento no CTG Herança, daí tinha pessoas que saíram de madrugada e estavam aqui na sexta, estavam no sábado também participando para gente foi muito importante (P1, p.3).*

Nessa direção muitos docentes ainda relataram que as discussões do conselho comunitário contribuíram de forma significativa para o planejamento do trabalho e da avaliação das ações do curso. Tal compreensão pode ser identificada nas seguintes passagens das entrevistas:

*[...] o conselho comunitário [...] foi uma primeira experiência, eu nunca tinha vivenciado um conselho comunitário em que vêm as pessoas, vêm a comunidade quilombola [...] vêm representantes de movimentos sociais de diferentes entidades, escolas, creches do município, da Agricultura Familiar, da Universidade. Então entendo que o conselho comunitário [...] nos coloca para pensar[...]. Reforçando a relação sociedade educação e Universidade (P7, p. 7).*

*[...] esse retorno que o conselho comunitário tende a dar e nos ajudar nessa avaliação constante que a gente faz no curso (P6, p.16).*

*[...] aconteceu uma questão legal, assim, [...] da nossa função social dentro da Universidade no Conselho Comunitário, além de algumas reformulações que a gente fez no próprio curso, das contribuições que vieram, nós formamos três espaços de Formação complementares: um deles para Coordenadoria Regional de Educação do Governo do Estado. Viemos agora, segunda-feira, do espaço em Livramento, lá a gente reuniu 250 educadores de toda a região [...] então nos demandaram isso, fizemos um espaço para formação, para os educadores das escolas coordenadas, [...] e também estamos agora finalizando o projeto que vai iniciar agora, no segundo semestre, para a formação de educadores também, daí da região de Rosário, Alegrete e Uruguaiana a partir do Conselho comunitário (P.6, p. 14).*

Percebe-se, assim, que o objetivo inicial do conselho comunitário, auxiliar no planejamento e avaliação das ações do curso foi alcançado, sendo possível ao mesmo tempo, o reconhecimento de algumas reivindicações, que os sujeitos participantes da reunião demandavam, como por exemplo, a necessidade da oferta de formação para educadores que já atuam em escolas do campo, possibilitando, assim, que a comunidade participasse ativamente na construção de ações que representasse seus interesses.

Esse movimento de trabalho coletivo possibilitou a criação de um vínculo entre os participantes do conselho, naquela ocasião, tanto que as atividades de formação, solicitadas pela comunidade foram atendidas e têm previsão de início para o segundo semestre de 2017.

A concepção de união e coletividade é de sobremaneira valorizada nas ações do grupo de educadores da LECAMPO, de tal modo que os mesmos expressam em seus relatos, a necessidade de se aproximarem gradativamente de seus colegas, para que essa proximidade existente no grupo do curso seja construída com todos os docentes do Câmpus, pois, compreendem a importância e as potencialidades que ações coletivas podem promover na Universidade. Conforme relato dos educadores:

*[...] será que nós da Licenciatura não temos um vínculo em comum tanto com a Educação do Campo quanto com a Licenciatura em Ciências da Natureza, de discutir propostas pedagógicas em conjunto[...] a gente acaba muitas vezes, nem se conhecendo [...] (P 10, p.4).*

*[...] eu acho que a gente precisaria que tivesse essa união, de que os próprios colegas entre cursos diferentes a gente conseguisse então conversar, dizer como é que faz, como é que pretende o que pensa, para que a gente fosse melhorando. Porque a gente está aqui na verdade acontece mais entre nós do curso da LECAMPO, a gente faz porque a gente tem reunião todas às semanas(P.4, p.7).  
[...] é a busca pela relação entre a educação, a sociedade e universidade, para que nós façamos uma universidade, que se pretende emancipatória, cidadã e que tenha relação direta com a necessidade do local, que a gente está, o conselho comunitário se faz condição. Não é algo que ah que legal, que eles estão fazendo, não, é uma condição. Até um pouco tarde para nós, mas em função dos nossos embates, talvez tenha sido prematuro, talvez prematuro, não seja palavra, mas a gente tem conseguido vencer e colocar em funcionamento. Tenho certeza que tem relação direta com nossa concepção do que é educar, do que é educação e acredito que é nessa relação que nós podemos dialogar, que nós podemos melhorar, como vencer essas dificuldades (P12, p.8).*

Nesse sentido, observa-se que a perspectiva de trabalho coletivo, dos educadores do curso, se aproxima da proposta de organismo coletivo, apontada por Antonio Gramsci, na qual o autor coloca a necessidade de superar os interesses individuais e corporativos, para que se construa uma vontade coletiva, que possibilitará a primazia dos interesses construídos coletivamente a anseios particulares, individuais.

Vale ressaltar que a organização de trabalho, do grupo de educadores da LECAMPO, ratifica a proposta da tese de doutorado da orientadora Luciane Albernaz de Araujo Freitas, de constituição de um organismo coletivo no chão da escola, o qual requer para sua consolidação, alicerçar-se em princípios éticos e políticos coletivos. De modo que tais princípios necessitam sejam assumidos pelos sujeitos em sua individualidade, a fim de que se construa uma vontade coletiva em que os educadores sintam-se pertencentes, fazendo emergir uma unidade em torno do alcance dos objetivos do grupo (FREITAS, 2014).

Após essa constatação, o próximo subitem tratará das questões específicas do curso que o aproximam da proposta de organismo coletivo de Gramsci.

#### **7.4.2 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo como possibilidade de um organismo coletivo**

Partindo do processo investigativo e das análises das entrevistas, não há dúvidas de que a maioria dos educadores da LECAMPO apresenta uma concepção de educação alicerçada na perspectiva histórico-crítica. Os educadores do curso são articulados entre si e demonstram comprometimento em prol da educação crítica e libertadora, assim, o grupo caracteriza-se como um terreno fértil e fecundo de organização coletiva, pois são completamente engajados com a democratização do espaço universitário ao vincularem-se com a defesa dos interesses e direitos das minorias sociais.

Tal afirmação incita a relevância de abordar um pouco mais das características desse grupo, tendo em vista, as riquezas das experiências do curso da LECAMPO, as quais podem contribuir, significativamente, para tratar das potencialidades e das possibilidades da formação permanente do educador, para a (re)significação de sua identidade profissional, visando que se constitua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho, conforme definido como objetivo deste trabalho.

No processo investigativo, realizado com o grupo, buscou-se perceber a identificação dos elementos, em seus movimentos e articulações, que apresentaram uma proximidade com a proposição do organismo coletivo de Antonio Gramsci, conforme mencionado anteriormente, uma vez que a própria organização da proposta do curso da LECAMPO se estrutura numa perspectiva de coletividade, que está prevista, inclusive no PPC do curso, no momento em que versa sobre docência e avaliação compartilhada, além disso, ficou evidenciada a grande disponibilidade dos educadores em se articularem para que a referida proposição seja realizada, mesmo com todas as dificuldades postas ao grupo.

A aproximação entre as propostas do curso da LECAMPO com a proposição do organismo coletivo de Gramsci pode ser percebida nas falas dos educadores:

*[...] tem uma proposta pedagógica, um pouco mais diferenciada, então, por exemplo, a nota do estudante no final do semestre é dividida, em duas. Cinquenta por cento é a nota individual, que o professor dá e cinquenta por cento, é nota coletiva, que é dada por um conjunto de professores [...]( P6, p. 10).*

*Nosso curso funciona em regime de alternância, que exige que nós educadores nos desloquemos até as comunidades dos estudantes. [...]então nós temos que ir até a comunidade, e indo até a comunidade, você é confrontado com os problemas deles, lá com realidade dele, então nós vamos para o mundo do estudante. É diferente do estudante vim para o mundo Universitário, então o fato de nós termos que ir para o mundo do estudante quem é protagonista é ele (P6, p.12).*

Nessa direção, para Gramsci, a constituição de um organismo coletivo requer que o grupo se organize em torno de interesses que se sobreponham a mera soma de individualidades, sendo necessária a construção de princípios éticos e políticos que coloquem as necessidades da coletividade acima das vontades individuais.

O autor ressalta, no entanto, que no organismo coletivo deve-se atentar para que não ocorra a adoção de posicionamentos autoritários, pois esses colocariam em risco os valores éticos, que devem ser praticados por todos seus componentes. Além disso, para Gramsci, a divulgação e o fortalecimento da vontade coletiva seriam praticados pelos próprios integrantes do organismo, já que tal prerrogativa foi criada a partir, da realidade concreta, dos sujeitos organizados.

De acordo com o pensador sardo, o organismo coletivo deve necessariamente superar o que intitulou de “fetichismo”, que ocorre quando alguns dos sujeitos do organismo coletivo concebem o organismo como algo estranho a si, pensando que ele pode atuar ou se consolidar autonomamente, independente de sua própria ação.

Quando isso acontece, o organismo não se constitui na realidade para seus integrantes, passando a ser uma mera abstração, um fetiche, levando-os a “pensar que acima dos

indivíduos existe uma entidade fantasmagórica [...] uma espécie de divindade autônoma que não pensa com nenhuma cabeça concreta [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 88).

O fenômeno do fetichismo, que conduz a um posicionamento de estranhamento dos sujeitos em relação ao organismo coletivo, para Gramsci, é decorrente de uma visão determinista e mecânica da história, a qual deve ser superada, pela “reeducação das consciências individuais” (GRAMSCI, 2000, p. 333). Sendo essencial, então, romper com a perpetuação de concepções fragmentadas e passivas dos fatos, que ocorrerá a partir da participação ativa e comprometida dos componentes com os interesses coletivos.

Um elemento, destacado pelos educadores, se refere, justamente, à importância que dão a necessidade do comprometimento com uma prática pedagógica propositiva, pois entendem que somente, assim, poderão interferir ou modificar a realidade em que estão inseridos, explicitando assim, que não concebem a atividade educativa, pedagógica como algo estranho, fetichizado.

Essa compreensão está expressa em falas de educadores entrevistados, a saber:

*No meu contexto, mas eu não quero ser egoísta e só pensar no meu, mas assim [...] eu acho que a gente não pode pensar só no curso [...] (P.6, p.7).*

*[...] dá preocupação, da angústia, dá! Porque parece que nunca tem fim, mas, ao mesmo tempo, a gente não tá ali parado, esperando que as coisas aconteçam (P4, p.04).*

*Não adianta só reconhecer necessidades, às vezes eu reconheço e não consigo transpor, porque existem várias questões que interferem na problemática, então eu penso que são vários os organismos que vão ajudar a gente a pensar a convencer, a localizar [...] algumas questões, achar mais parceiros a pensar juntos e aí conseguir fazer de fato, sair do plano do que é ideal do que é utópico para de fato praticar (P12, p.8).*

Nessa direção, as posturas apresentadas nos relatos acima estão em consonância com pensamento gramsciano, sobretudo em relação à necessidade da superação de posicionamentos mecanicistas, passivos e individualistas, que são bojo das relações de exploração do capitalismo.

Depreende-se, pela concepção de homem e de mundo, dos educadores da LECAMPO, que a educação não pode sustentar-se por princípios indiferentes e apáticos, mas ao contrário deve ocupar-se de propostas pedagógicas, propositivas e coerentes com a educação crítica e emancipatória, vinculada à defesa dos interesses das minorias sociais, buscando, assim, a superação do modelo de universidade, assentado à manutenção dos valores capitalistas, os quais atendem acima de tudo aos interesses de uma única classe: a burguesia.

Diante da prática apontada pelos entrevistados, a qual corrobora como instrumento de transformação social, pode-se dizer que o organismo coletivo de Gramsci, caracteriza-se como lócus da expressão da vontade coletiva, sendo formado por princípios éticos e políticos que se sobrepõem aos interesses individuais, fomenta a elevação cultural dos seus componentes, que passam a constituírem-se como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, os quais atuam para construção de uma concepção de mundo mais homogênea, que expresse os interesses dos grupos historicamente excluídos.

Desse modo, os educadores do curso da LECAMPO procuram uma organização coletiva, tanto para o fortalecimento do grupo quanto por terem a concepção da importância de adotarem tal postura para democratização do espaço acadêmico. Conforme mencionado em capítulos anteriores, a estrutura curricular do curso, pensada de forma articulada, pode ser um fator positivo já que permite aos próprios educadores trabalhar de forma mais integrada e coletiva, inclusive um dos entrevistados explicita:

*[...]o meu componente, está submetido a uma lógica avaliativa coletiva, e nesse momento da avaliação coletiva, um outro colega avalia o que o estudante compreendeu, sobre o conteúdo que eu trabalhei. Então isso[...] modifica muito, a minha atuação docente, ou seja, coloca o docente numa situação de sair da comodidade, sobre os métodos, sobre as bases, sobre o que é desenvolvido [...]* ( P6, p. 10).

Então, tudo tem de ser pensado e construído, a partir do grupo de educadores, ou seja, na coletividade. As seguintes passagens das entrevistas evidenciam esse fazer coletivo:

*[...] a gente tem cadeiras [...] que são de discussão mesmo, são de reflexão, eu acho que dentro do curso de Educação no Campo, a gente faz esse exercício e por estar esse curso dentro dessa estrutura de universidade que eu já respondi antes, ele é muito difícil de fazer, esbarra em questões burocráticas, esbarra em questões culturais, de lógica, de ideologia que desvalorizam esse conhecimento, ou que tratam de maneira pejorativa esse tipo de Formação que dizem ser mais frouxa, que não tem essa linha da ciência dura, ao contrário até porque ele é um exercício muito maior, tu tentar enxergar aplicação de cada um desses conhecimentos que estão trabalhando [...] Fazendo uma reflexão, pelo menos dos espaços onde eu já convivi, foi dos espaços mais reflexivos, tem sido um espaço mais reflexivo, e por isso mais difícil de trabalhar, acho que tem sido o espaço mais complexo de trabalhar de todos os que eu já estive até agora. Pela exigência que ele tem, no trabalho do coletivo, pela exigência que tem dessa questão de entender o contexto [...] e daí não é fácil tu encaixar isso tudo na lógica tradicional da universidade, que tu tem que ter tudo avaliado em nota [...]* (P9, p. 7).

*[...] tudo a gente discute no coletivo, todas as decisões que são feitas para cada semestre se faz a discussão, do que você vai trabalhar no semestre, então eu não trabalho minha disciplina isolada nunca, porque mesmo dentro de sala de aula isso já foi discutido antes, então nunca é absolutamente individual tudo vem da transmissão do coletivo e isso sempre é mais complexo* (P11, p.07).

Nessa perspectiva, os educadores da LECAMPO, ao disponibilizarem-se para realização de mudanças nos seus processos de trabalho pedagógico, buscando a articulação desta prática com seus pares, isto é, organizando-se coletivamente, atuam, também diretamente, para construção da vontade coletiva, que conforme a proposta gramsciana, é imprescindível para o fortalecimento do organismo coletivo.

É possível perceber que o senso de partilha, presente nas relações do grupo de educadores, foi se construindo, juntamente com a consolidação do próprio curso na universidade. Comprometidos tanto com a elaboração do PPC quanto com a efetivação, na prática dos princípios que norteiam o documento, os educadores relataram que se sentem, a todo tempo desafiados, pelo fato do curso ter uma organização totalmente distinta dos tradicionais modelos presentes nas instituições de ensino superior, mas que ao mesmo tempo, essa condição os impulsiona a união, ao diálogo e ao respeito mútuo.

Os entrevistados foram unânimes em dizer, conforme já mencionado em momento anterior, que o planejamento das atividades dos semestres, bem como das decisões das questões que dizem respeito ao curso, são partilhadas e pactuadas no grupo, na coletividade.

Identifica-se, assim, que a identidade profissional do grupo foi constituída, por valores éticos e políticos que favorecem o processo de diálogo e interação entre eles. Sendo assim, a constituição dessa identidade diz muito sobre as características e a organização do grupo, o qual pode ser compreendido, sobretudo, para além da soma de individualidades, como já explicitado.

Outro elemento, trazido pelos educadores em seus relatos, que já foi mencionado, mas merece ser retomado, diz respeito ao desafio que encontram para atuação no curso, devido às peculiaridades de estrutura em períodos de alternância entre “universidade e comunidade”, pois ao mesmo tempo em que os educadores percebem as potencialidades do trabalho coletivo, encontram diversos obstáculos e barreiras, para colocar em prática algo que destoa, profundamente, dos padrões das demais graduações oferecidas na universidade. Além disso, os educadores enfatizam que precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas e conseqüentemente suas identidades ao iniciarem sua atuação no curso, pois alegaram, que no âmbito de suas formações acadêmicas formais não obtiveram experiências significativas, que propiciasse o desenvolvimento do trabalho coletivo, tal qual ocorre na LECAMPO.

De acordo com passagens dos relatos dos educadores:

*[...] no curso [...] a gente resolve muitos problemas, então ao mesmo tempo tem a necessidade de Formação, porque isso que eu “to” falando é um fazer constante, por exemplo, seja interdisciplinar, mas a minha formação não foi interdisciplinar,*

*eu tenho uma formação extremamente linear, eu tenho uma graduação, um mestrado e um doutorado em psicologia e hoje faço uma prática que é interdisciplinar. Dialogo com o professor de química, com o professor de biologia, com professor de filosofia. Então esse fazer é um fazer que eu estou aprendendo agora, que não foi ensinado. [...] A gente tenta fazer o movimento de interdisciplinaridade, a gente tenta fazer uma relação de extrema troca entre prática e teoria não desmembrar os dois, mas são movimentos que a gente busca estudar e fazer e que a gente precisa vencer e romper com a nossa própria formação [...] (P12, p. 07).*

*É como se eu tivesse feito todo um processo de formação e quando eu entrei dentro desse universo, tivesse feito uma quebra paradigmática entendeu? [...] Então assim, eu aprendo isso na relação, na dialogicidade com os alunos, com os colegas de trabalho, é uma situação onde eu me coloco de falar “perai”, eu não sei para onde eu vou agora, como é que eu faço isso, então a todo o momento tu estás refletindo e vendo e localizando as dificuldades e erros [...] (P11, p.8).*

A partir do exposto, faz-se oportuno esclarecer, conforme abordado no item “5.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE”, do presente trabalho, que a formação docente se dá de forma constante como um processo permanente.

Do mesmo modo, os relatos, transcritos acima, ratificam que, para maioria dos educadores, somente a formação inicial não foi suficiente para que pudessem enfrentar os desafios cotidianos postos pelo curso em questão, sendo necessário, um contínuo (re)fazer-se.

Verifica-se, além disso, que é necessário compreender as potencialidades de atuação nos diversos espaços educativos, os quais estão para além das instituições formais de ensino, pois de acordo com a teoria gramsciana, o próprio partido político deve atuar como intelectual coletivo.

A partir das análises, pode-se afirmar que, o grupo de educadores da LECAMPO se constitui como um organismo coletivo, pois tal como propõe Gramsci para que se construa o organismo coletivo, seus integrantes devem buscar a criação de uma vontade coletiva, na qual os interesses coletivos devem prevalecer sobre os anseios pessoais ou particulares.

Da mesma forma, o organismo coletivo, formado pelos educadores da LECAMPO, ao se organizar em torno de uma vontade coletiva, viabiliza que novos integrantes, se vinculem ao grupo por se identificarem com os princípios éticos e políticos que permeiam as ações do organismo, ampliando assim, movimentos e ações que buscam a construção de um novo bloco histórico.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Odeio os indiferentes

*Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.*

*A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica.*

*A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heróico (de valor universal) pode gerar, não se fica a dever tanto à iniciativa dos poucos que atuam quanto à indiferença, ao absentismo dos outros que são muitos. O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. A fatalidade, que parece dominar a história, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo.*

*Há fatos que amadurecem na sombra, porque poucas mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados de acordo com visões limitadas e com fins imediatos, de acordo com ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não se preocupa com isso. Mas os fatos que amadureceram vêm à superfície; o tecido feito na sombra chega ao seu fim, e então parece ser a fatalidade a arrastar tudo e todos, parece que a história não é mais do que um gigantesco fenômeno natural, uma erupção, um terremoto, de que são todos vítimas, o que quis e o que não quis, quem sabia e quem não sabia, quem se mostrou ativo e quem foi indiferente. Estes então zangam-se, queriam eximir-se às consequências, queriam que se visse que não deram o seu aval, que não são responsáveis.*

*[...]Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe quotidianamente, do que fizeram e sobretudo do que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar a minha compaixão, que não posso repartir com eles as minhas lágrimas.*

*Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir. Nessa cidade, a cadeia social não pesará sobre um número reduzido, qualquer coisa que aconteça nela não será devido ao acaso, à fatalidade, mas sim à inteligência dos cidadãos. Ninguém estará à janela a olhar enquanto um pequeno grupo se sacrifica, se imola no sacrifício. E não haverá quem esteja à janela emboscado, e que pretenda usufruir do pouco bem que a atividade de um pequeno grupo tenta realizar e afogue a sua desilusão vituperando o sacrificado, porque não conseguiu o seu intento.*

*Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes (GRAMSCI, 2004, p.84-86).*

E, assim, inicia-se a etapa de escrever as considerações obtidas com a presente pesquisa, tendo em mente que a chegada é sempre o começo de uma nova partida, pois com base no referencial teórico adotado, a vida somente existe pelo movimento, o ser humano “não é, ele está e pode vir a ser” se encontra em constante (re)construção.

Nesse sentido, não poderia encerrar este trabalho, deixando de trazer para reflexão o pensamento do intelectual, filósofo e, sobretudo, revolucionário italiano, que sustentou e direcionou os caminhos percorridos desta trajetória de pesquisa. Dentre as diversas contribuições de Gramsci para os que buscam a superação do bloco histórico burguês, as reflexões sobre “Os Indiferentes” instigam, dão suporte e revitalizam as forças em tempos difíceis, de tamanhos retrocessos no Brasil e no mundo. Pois, tal como “tsunami”, vive-se hoje, o acirramento da perversidade dos ditames capitalistas os quais eclodem levando a infundável destruição de tudo que a ele se opõe.

No entanto, mesmo em meio ao caos social instalado não é possível ficar inerte, não é possível ficar indiferente. É preciso tomar partido, ir à luta, decodificar as “brechas” do sistema, para então atuar como um intelectual orgânico, sendo propositivo na busca pela construção de tempos mais justos e humanos. Assim, há uma identificação mobilizadora com excerto do texto “Os indiferentes”:

Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir. Nessa cidade, a cadeia social não pesará sobre um número reduzido, qualquer coisa que aconteça nela não será devido ao acaso, à fatalidade, mas sim à inteligência dos cidadãos. Ninguém estará à janela a olhar enquanto um pequeno grupo se sacrifica, se imola no sacrifício. E não haverá quem esteja à janela emboscado, e que pretenda usufruir do pouco bem que a atividade de um pequeno grupo tenta realizar e afogue a sua desilusão vituperando o sacrificado, porque não conseguiu o seu intento (GRAMSCI, 2004, p.86)

Com o otimismo de quem luta pela defesa e libertação dos oprimidos, tomando partido pela equidade e justiça social dar-se-á continuidade aos desfechos deste processo investigativo.

Nessa perspectiva, retoma-se aqui a questão de pesquisa: Em que condições e em que medida a formação permanente do educador do ensino superior pode contribuir para que estes se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho?

É oportuno também retomar o objetivo geral que se delineou em: *Problematizar acerca das potencialidades da formação permanente do educador do ensino superior como possibilidade de (re)construção da identidade docente, a fim de que este se constitua como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, visando desvelar caminhos possíveis para transformação social.*

Na intenção de alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos contribuíram para que se chegasse às questões mais pormenorizadas do objeto de pesquisa. Nesse sentido, num primeiro momento, buscou-se fazer uma análise crítica da sociedade capitalista e suas contradições tendo como base os pressupostos gramscianos, isso permitiu desvelar aspectos da lógica de consolidação e manutenção do bloco histórico burguês. Nesse sentido, a educação, à medida que dissemina ideologia exerce papel central como organismo ideológico, que atrelada aos interesses da classe subalterna tem como propósito encontrar subsídios para construção de estratégias de transformação social.

Dentro dessa lógica, pesquisou-se em que condições a educação, sobretudo nas instituições de ensino superior, podem contribuir na construção de um novo modelo civilizatório que por fim possibilitou a compreensão das possibilidades e potencialidades da formação permanente do educador universitário, para que este se constitua como intelectual orgânico vinculado à classe que vive do trabalho.

Ao se definir a LECAMPO, mais especificamente os educadores do curso, como sujeitos da presente pesquisa, não se tinha conhecimento da forte aproximação dos propósitos do curso e conseqüentemente da maioria dos docentes com o referencial teórico marxista. Diante disso, essa trajetória de investigação foi muito rica em termos de aprendizado, pois se encontrou na organização do curso uma proximidade muito grande com a proposição do organismo coletivo de Antonio Gramsci, a começar pela própria organização da proposta do curso que se estrutura numa perspectiva de coletividade, prevista, inclusive em seu PPC, além disso, evidenciou-se a grande disponibilidade dos educadores em articularem-se coletivamente para que a referida proposição seja realizada, mesmo com todas as dificuldades postas ao grupo.

Desse modo, a partir das análises das entrevistas realizadas com os educadores foi possível identificar que o grupo em questão apresenta um fazer pedagógico crítico, que busca através da práxis educativa a superação do bloco histórico burguês. Tais afirmações podem ser ratificadas conforme categorias que emergiram durante o processo investigativo, que são: ***Práxis; Inacabamento/incompletude; Engajamento e Trabalho coletivo.***

Nessa direção, dialeticamente, ao mesmo tempo em que a pesquisadora buscava subsídios teóricos conseguia identificar na prática junto aos educadores da LECAMPO movimentos contra-hegemônicos.

Sendo assim, alguns pontos merecem destaque, principalmente no que se refere à importância da dimensão ético-política da formação docente para (re)significação de sua identidade, a fim de que se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que

vive do trabalho, ressalta-se também, não de maneira menos importante, o princípio da coletividade como elemento fundamental para educação comprometida com a transformação social.

O processo de investigação demonstrou que os educadores da LECAMPO reconhecem e enfatizam a importância da dimensão ético-política da formação docente para construção da identidade de educadores engajados com a superação da educação elitizada, vinculada a manutenção da hegemonia burguesa. Logo, os sujeitos da pesquisa demonstram de forma muito clara que se percebem como inconclusos, isto é, se percebem em permanente construção ao relatarem que não estão prontos e acabados.

Do mesmo modo, salientam e asseguram a necessidade desse reconhecimento por parte dos educadores de forma geral, já que a permanente busca de um “vir a ser” impulsiona a vontade de “ser mais”, de “conhecer-se” o que permite, então, ao educador compreender a importância que a educação tem na disseminação de determinada ideologia, impelindo-o, assim, a contínua (re)significação do seu fazer pedagógico, não aquele reprodutivista, mas sim aquele vinculado ao processo de transformação social.

Nessa direção, o grupo de educadores do curso, comprometido com um projeto educacional emancipatório, busca de forma muito coerente contribuir para elevar o nível cultural dos educandos e da população, pois entendem que somente, a partir da consciência crítica, adquirida com a superação do senso comum é que o ser humano se comprometerá com a construção de uma sociedade mais equânime. Nesse sentido, Gramsci (2001) entende que “[...] pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (p.44), é que o educador trabalhará em prol da libertação de todas as formas de exploração e opressão.

Dessa maneira, os educadores da LECAMPO são intelectuais orgânicos que contribuem e lutam pela “democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência e do embuste” (SEMERARO, 2003, p. 270). Pois, conscientes do papel que desempenham na sociedade de classes, ou seja, “conhecedores de si”, os educadores do curso, enquanto “intelectuais populares [...] subvertem a concepção de dominação, de autoritarismo e de burocratismo, e [...] criam uma nova concepção de política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de dirigentes de uma nova civilização” (SEMERARO, 2003, p.271).

Portanto, o educador deve comprometer-se e assumir-se como sujeito propositivo na construção de um projeto educativo crítico, o qual se faz indispensável para organização da

classe subalterna em torno de suas necessidades e interesses. Para tanto, deve ter a clareza do papel que desempenha, no contexto da sociedade de classes, dentro do processo histórico.

Além disso, o educador comprometido com a educação transformadora travará resistência e luta contra a educação enciclopédica, que concebe o homem como ser passivo ou mero receptor de informações, na maioria das vezes, desconectadas e sem sentido para sua vida. Buscando, assim, a partir de uma profunda análise do contexto econômico, político, social e cultural, traçar caminhos, não individuais, mas coletivos de superação do bloco histórico burguês.

Diante de tais considerações, outro aspecto deste processo investigativo que merece destaque, diz respeito ao princípio da coletividade como elemento fundamental para educação comprometida com a libertação dos oprimidos, uma vez que possibilita a construção de organismos coletivos, os quais são importante instrumento de enfrentamento à ideologia capitalista. Gramsci afirma que:

A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, disciplina externa e mecânica. Se devem existir polêmicas e cisões, é necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento, e evitá-las significa tão somente adiá-las para quando elas forem perigosas ou mesmo catastróficas (1978, p.168).

Sendo assim, o princípio da coletividade é de sobremaneira presente, nas ações do grupo de educadores da LECAMPO, tanto que uma das categorias que emergiram no processo investigativo, refere-se justamente à coletividade, a qual por questões didáticas foi subdividida em dois aspectos: *As potencialidades das Ações Coletivas* e *O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um organismo coletivo*.

Dito isto, ressalta-se que a maioria dos educadores, ao ingressarem para docência na LECAMPO, fazem a adesão ao organismo coletivo composto pelo grupo de educadores do curso. Pois, conforme relato dos sujeitos da pesquisa, o forte caráter político que baliza a dinâmica do curso, proporciona aos educadores a reflexão em torno do contexto da Educação do Campo, do homem do campo, sua historicidade, suas lutas, resistências e necessidades. O que os motiva e os impele à ação, pois, ao percebem que as ações do grupo são fundamentadas por princípios éticos e políticos, que estão acima de pretensões individuais e de interesses “econômico-corporativos” denominados por Gramsci de “egoístico passionais”, são instigados por essa *vontade coletiva*.

Dessa forma, se estabelece gradativamente o engajamento de novos integrantes que se somam ao grupo e fortalecem as ações do curso, que conforme já explicitado enfrenta muitos desafios e dificuldades principalmente por estar a serviço da transformação social, e atuar na contra-hegemonia de um sistema articulado para manter o *status quo* da sociedade de classes.

Por tudo isto, o curso da LECAMPO desde sua estrutura se estendendo à concepção de homem e de mundo e ao posicionamento ideológico da maioria dos educadores caracteriza-se como uma experiência coletiva de transformação social, a qual deve ser disseminada para que novos intelectuais orgânicos possam se juntar ao grupo, objetivando, assim, a libertação da opressão e do aprisionamento das mentes acorrentadas aos ditames capitalistas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. L. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- AREND, Marcelo; CÁRIO, Silvio Antonio Feraz. Path dependence, Lock-in, Catching-up, Embeddedness e Desequilíbrio na Trajetória de Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Sul no Século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 32., 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPEC, 2004. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2004/artigos/A04A125.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.
- BARRETO, Vitor angelo Villar. **Dom Pedrito, Cidade e Campo**: a modernização agrícola e a cidade local. 2011. 179 f. il Mestrado (Mestado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci**. São Paulo: Alameda, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008**. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2008.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.204/06, que propunha a criação da UNIPAMPA**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/402927.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.
- CALDERÓN, A. I. **Educação superior**: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CICONELLO, Alexandre. O conceito legal de público no Terceiro Setor. In: SZAZI, Eduardo (Org.) **Terceiro setor**: temas polêmicos. São Paulo: Peirópolis, 2004. p. 45-66. 1v.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- COUTINHO, C. N. Gramsci e as ciências sociais. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, v. 9, n. 34, 1990. p.21-40.
- CRIANÇA ESPERANÇA: 25 anos criando oportunidades. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: TV Globo, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189760por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

ENGEVIX. **Plano de reestruturação econômica para a Metade Sul do Rio Grande do Sul.** [Relatório Final]. Porto Alegre: Engevix, 1997.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo de. Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** Recife: 2005.

FRANTZ, W.; SILVA, E. W. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002. (Ciências Sociais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 38.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. O Compromisso do profissional com a sociedade. In: **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. **Sobre identidade profissional dos docentes da educação profissional técnico de nível médio-forma integrada:** perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande FURG, Rio Grande, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, E. **De pernas pro ar:** a escola e o mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GIARDINA, Andrea. O mito fascista da romanidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.22, n. 62, p. 55-76, abr. 2008. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/eav/article/view/10320>>. Acesso em: 11 set. 2016.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro, Record, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: ALMEIDA, Jane Soares de. (Org.). **Estudos sobre a Profissão Docente**. Araraquara: FCL/Ar Laboratório Editorial, 2000. p. 45-73.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

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

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a. 1v.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 2 v.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 4 v.

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 196-2013. 2 v.

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 1 v.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere - Volume 4**: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRISONI, Dominique; MAGGIORE, Robert. **Ler Gramsci**. Lisboa: Iniciativas Editoriais. 1974.

GROPPO, L. A. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v.28, n. 91, p. 143-162, 2007.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBP**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2010.

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

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

HOBBSAWM, E. Introdução. In: MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Trad. Waltensir Dutra. 17. ed. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**: do feudalismo ao século XXI. 22.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. Fortaleza/CE: CRESS, 1997. Debate n. 6.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Cidades**. 2010. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=430660&idtema=16&search=ri-o-grande-do-sul|dom-pedrito|sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 15 set. 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KONDER, Leandro. **Hegel**: a razão quase enlouquecida. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KONDER. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros passos, 23).

LÊNIN, V.I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011. (Pensamento Crítico, 16). Disponível em: <[http://www.histedbr.unir.br/downloads/3785\\_cadernos\\_sobre\\_a\\_dialetica\\_de\\_hegel.pdf](http://www.histedbr.unir.br/downloads/3785_cadernos_sobre_a_dialetica_de_hegel.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

LIGUORI, G; VOZA, P. **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **A Favor de Gramsci**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2.ed. brasileira. Campinas/SP: Alínea, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **O valor pedagógico e ético-político do conhecimento para a "filosofia da transformação" de Gramsci e sua relação com o marxismo originário**. 2004. 320f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Revista Práxis Educativa**, Grossa, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MARX, Karl. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política" (1859). In: Marx; Engels: **v. 3**. São Paulo: Edições Sociais, 1982.

MARX, Karl. **Borrador**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os economistas) Livro 1, t.1. 1 v.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (O processo de produção do capital) Livro 1. 1 v.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX; ENGELS. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, [s.d.]. p. 199-285. 1v.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MÉZSÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.
- NETTO, José Paulo. **O que marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Marcos Antonio de.; SILVA, Sérgio Aguilar. **Fundamentos Econômicos da Educação**. Curitiba, PR: IESDE, 2011.
- ONOFRE, Márcia Regina. **A experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do ensino fundamental I**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.
- ORIENTAÇÕES TÉCNICAS. **Centro de Referência de Assistência Social, CRAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.
- OSÓRIO, Helen. **O império português no sul da fronteira: estancieiros, lavradores e comerciantes**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- PAZ, Rosângela de Oliveira. As organizações não-governamentais e o trabalho do Assistente Social. In: **CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. Módulo II. Anais...** Brasília: CEAD, 1999.
- PLATÃO. **O Mito da Caverna**. Extraído de “A República.” 6. ed. Atena, 1956. p. 287-291.
- POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

ROSA, Luiz Pinguelli. Universidade, intelectuais e ciência para transformação social existem? In: **O poder e o saber**: a universidade em debate. São Paulo: Marco Zero, 1984.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. Tradução de Paulo Henrique Ribeiro Sandroni. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

SALAMON, L. Estratégias para fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, E. B. (Coord.). **Terceiro setor e desenvolvimento sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: GIFE, 2005. p. 89-111.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHNEIDER, Flávio Miguel; LUBECK, Elisa (Orgs.). Caracterização, Entraves e Potencialidades, Prioridades Estratégicas e Programa Estruturantes do Desenvolvimento da Mesorregião Metade Sul. In: **Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável da Mesorregião Metade Sul**. Santa Maria: Pallotti, 2003. p. 41-93.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”: o projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A.P. (Org.). **Ler Gramsci**: ler a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-273.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1999.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZI, N. D. et al. **Iniciação à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

TORO, José Bernardo. O papel do terceiro setor em sociedades de baixa participação. In: **3º setor**: desenvolvimento social sustentado. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIPAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 da Universidade Federal do Pampa**. PDI. Bagé: Unipampa, 2013. Disponível em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/2015/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

UNIPAMPA. **Projeto Institucional, de 16 de agosto de 2009.** Disponível em:  
<[http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_16\\_AG0\\_2009.pdf](http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf)> Acesso em: 03. maio 2016.

UNIPAMPA. **Relatório de Gestão Campus Dom Pedrito.** Bagé: Unipampa, 2014a.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Educação do Campo.**  
Área: Ciências da Natureza. Bagé: Unipampa, 2014b.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense. 9. ed.  
2003.

WOOD, E.M. **A origem do capitalismo.** São Paulo: Zahar, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Este instrumento norteou as entrevistas da presente pesquisa.

### Roteiro de entrevista

1. Qual o papel da educação? E a educação no ensino superior, qual seu papel?
2. Como compreendes a relação entre sociedade, educação e universidade? Qual o papel do professor neste contexto?
3. Qual o papel do professor na formação do aluno do ensino superior?
4. O atual modelo de Universidade está de acordo com sua (s) concepção (es) de educação? Podes descrever os motivos?
5. Que tipo de conhecimentos (saberes) são fundamentais para o professor?
6. Como entendes o processo de formação docente? (características principais) No teu entendimento como ele acontece? (relação teoria e prática)
7. Como descreverias teu processo de formação no contexto profissional?
8. A partir da tua experiência como achas que deve ser a formação do professor? Quais ações poderiam qualificar o processo de formação permanente no teu contexto?
9. Tua atuação, enquanto docente deste curso, tem permitido uma constante reflexão sobre tua concepção e prática pedagógica?

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
TECNOLOGIA IFSUL - CAMPUS PELOTAS / RS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ENTREVISTA**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente” que tem por objetivo problematizar acerca das potencialidades da formação permanente do educador do ensino superior como possibilidade de (re)construção da identidade docente, a fim de que este se constitua como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, visando desvelar caminhos possíveis para transformação social. Sua participação neste estudo é voluntária e inicia-se após a assinatura deste termo de consentimento para a realização da pesquisa. Vale destacar que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, os quais receberão todas as informações necessárias. A participação na pesquisa se dará por meio de entrevista. As informações coletadas não serão vinculadas à identidade dos participantes, os quais terão suas identidades preservadas. Os dados coletados subsidiarão a escrita da dissertação e podem ser utilizados em publicações e participações em eventos científicos da área. A participação na pesquisa não implica custo nem pagamento, podendo o participante afastar-se em qualquer momento. Para esclarecimentos de dúvidas seguem os contatos da pesquisadora: endereço eletrônico [fatimabarcellosrosa@unipampa.edu.br](mailto:fatimabarcellosrosa@unipampa.edu.br). Telefones (53) 999720415 e (55) 999147627.

Solicita-se, assim, o consentimento do participante, por meio de sua assinatura neste documento.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

---