



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLEVERSON SUZART SILVA**

**EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E QUALIFICAÇÃO:**  
**POR UM FILOSOFAR PAUTADO NO DEVIR**  
**ESPANTO-ANÁLISE-REFLEXÃO-CRÍTICA-AÇÃO CRIATIVA**

Salvador  
2002

**CLEVERSON SUZART SILVA**

**EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E QUALIFICAÇÃO:  
POR UM FILOSOFAR PAUTADO NO DEVIR  
ESPANTO-ANÁLISE-REFLEXÃO-CRÍTICA-AÇÃO CRIATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Galeffi

Salvador  
2002

UFBA/ FACED/ Biblioteca Anísio Teixeira

- S586 Silva, Cleverson Suzart.  
Educação, filosofia e qualificação : por um filosofar pautado  
no dever espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa /  
Cleverson Suzart Silva. - 2004.  
199 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Educação, 2004.  
Orientação: Prof. Dr. Dante Galeffi.
- 1.Educação. 2. Filosofia. 3.Qualificação profissional. I.  
Galeffi, Dante . II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade  
de Educação. III Título.

CDD 370

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**CLEVERSON SUZART SILVA**

### **EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E QUALIFICAÇÃO: POR UM FILOSOFAR PAUTADO NO DEVIR ESPANTO-ANÁLISE-REFLEXÃO-CRÍTICA-AÇÃO CRIATIVA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

**Dante Augusto Galeffi – Orientador**  
Doutor, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Miguel Angel Garcia Bordas**  
Doutor, Complutense de Madrid  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**José Policarpo Júnior**  
Doutor, Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Salvador , 03 de abril de 2002

## *Agradecimentos*

*Primeiramente, a Deus por ter me dado força para continuar na luta pela vida.*

*À minha Avó Horlinda Firmina Silva, por sua presença feminina marcante, que me ensinou o que é ter amor pela família, pelos amigos; enfim, pelo ser humano.*

*À minha Mãe Maria da Conceição, pelo carinho e amor.*

*Ao meu saudoso Pai Antônio Argolo, por sua ausência de 30 anos, que me fez querer sempre mais, e por sua presença meteórica de dois meses na minha vida...*

*Às minhas Tias Floriza Suzart, Ana Maria Suzart, Elizabete Suzart, por minha eterna adoção como filho...*

*Aos sobrinhos amados Raiza, Álison, Emanuel e Emanuela, por suas infâncias luminosas...*

*Aos amigos Adriano Lemos, Adriana Reis Lemos, Maria Eunice, Afrânio Lemos, Ricardo Lemos, Alexandre Lemos, Poliana Lemos, Marcos Soares, Mel Morena, Mário Sérgio de Souza Almeida, entre outros, pelo companheirismo e por sempre me incentivarem a crescer...*

*A Ana Paula Trindade de Albuquerque, pela paciência e pelo amor companheiro.*

*Aos professores Miguel Bordas e Felipe Serpa, por dedicarem suas vidas para a poesia que é educação...*

*Ao meu Orientador Dante Augusto Galeffi, por vislumbrar o mundo como uma morada poematicamente-pedagógica.*

*Às amigas Erilza Galvão dos Santos, Kátia Leni, Nadia Dorian, Magaly, Rose e Álvaro, pela simpatia e companheirismo...*

*Aos colegas da REPEGE Gustavo Roque, Washington Oliveira, Ane Carine, Tânia, Marize e Gilvânia Lima, por construírem uma pós-graduação mais humana...*

*E a todos da FACED que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta caminhada...*

## RESUMO

No atual momento histórico, pautado pela globalização neoliberal, o que se observa é o desenvolvimento cada vez maior das contradições sociais. Essas, por sua vez, vêm aflorando com maior vigor no seio dessa sociedade neoliberal, que se apresenta como a única possível para a humanidade. Estando o processo de globalização neoliberal acompanhado do avanço tecnológico, o que pode ser observado é o advento da *sociedade tecnizada*. A partir do pressuposto de que a *sociedade tecnizada* requer uma maior qualificação do indivíduo, é que se está pesquisando a contribuição da educação na efetivação dessa exigência. Assim, compreendendo a esfera educacional como possível veículo dessa qualificação e buscando advogar que esse processo deve seguir a politecnia, é que se está analisando nesta dissertação, como o filosofar pode contribuir para a formação da *qualificação politécnica* e, conseqüentemente, de um indivíduo mais crítico e atuante. Um indivíduo que tenha consciência de seu compromisso com os problemas postos neste início de milênio. Por entender que o estudo da politecnia não deve circular simplesmente no âmbito teórico, mas também prático, é que se trilhou o caminho da *etnografia*. Como o desenvolvimento da *etnografia* requer um objeto empírico, optou-se pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET-BA, onde foi priorizado o Ensino Médio; mais precisamente, duas turmas da disciplina “Ética e Cidadania”. Como não entendemos a sala de aula como uma caixa blindada, que pode ser isolada do contexto histórico e, conseqüentemente, da dinâmica extra-sala da escola, é que se buscou vivenciar o processo educativo do referido Centro Educacional, buscando desvelar a trama da teia de relações ali construídas.

**Palavras-chave:** Educação; Filosofia; Qualificação.

## **ABSTRACT**

*In the historic moment which is based by neoliberal globalization, what we can observe is a big development of the social contradictions day by day. These contradictions are coming by a strong power into this neoliberal society that presents itself how the only possibility to the humanity. The process of neoliberal globalization, as we know, is coming with the technological advance, so what we notice is the advent of technological society. From the presuppose that this technological society requires a mayor qualification of the individual, we have been researching the importance and contribution of the Education to effort this demand. Then we comprehend this educational sphere as a possible vehicle to this qualification and we try to defend that this process should be fed by the polithecnia, i. è., all kind of technology to serve human being. That's why we have been analyzing into this work how the act of philosophy can contribute to the formation of the polithecnia qualification and, consequentially, to the formation of an individual much critical and much acting, this is an individual has conscience about the problems are been putting by the beginning of this millenium and what he/she could do to eliminate them. Understanding the study of the polithecnia couldn't be just in a theorical scope, but also in a practical one, we decide to the ethnography. From that, we chose as our object of study the Federal Center of Technological Education of Bahia (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET- Bahia, Brazil). So, we decided to research two groups in a secondary education of Ethic and Citizenship school subject. However, we don't understand a classroom as an armored box which can be cut off by the historic context and, consequentially, by the dynamic outside the classroom, because of that we try to live the educational process of this school (CEFET) as much as we can to reveal the plot of the web of the relationships were built there.*

**Keywords:** Education; philosophy; Qualification.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>08</b>  |
| <br>  |            |
| <b>PRIMEIRO CAPÍTULO</b>  |            |
| <b>O CONTEXTO ATUAL:</b>  | <b>13</b>  |
| <b>ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS</b>   | <b>13</b>  |
| <b>OS VETORES DA FANTASIOSA GLOBALIZAÇÃO</b>                                    | <b>22</b>  |
| <b>A GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO</b>                                   | <b>33</b>  |
| <br>  |            |
| <b>SEGUNDO CAPÍTULO</b>   |            |
| <b>GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO</b>                         | <b>48</b>  |
| <b>FILOSOFIA E POLITECNIA</b>   | <b>62</b>  |
| <br>  |            |
| <b>TERCEIRO CAPÍTULO</b>  |            |
| <b>O CAMINHAR NA PESQUISA</b>   | <b>81</b>  |
| <b>O MOVIMENTO MICROSSOCIAL DO CEFET-BA: AS PRIMEIRAS VOZES</b>                 | <b>86</b>  |
| <b>A TEIA DE RELAÇÕES: OS DOCUMENTOS LEGAIS REGULADORES E A VOZ DO COLETIVO</b> | <b>101</b> |
| <b>A VOZ DO COLETIVO E AS TENSÕES COTIDIANAS</b>                                | <b>106</b> |
| <br>  |            |
| <b>QUARTO CAPÍTULO</b>  |            |
| <b>A DIMENSÃO PEDAGÓGICA: O MOVIMENTO DO FILOSOFAR</b>                          | <b>144</b> |
| <b>QUESTIONAMENTOS ESCLARECEDORES: AS VOZES DOS ALUNOS</b>                      | <b>156</b> |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS</b>                                    | <b>175</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | <b>186</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>190</b> |



## INTRODUÇÃO

Neste momento, faremos algumas considerações introdutórias a respeito da temática abordada nesta dissertação. Essas considerações deverão ser entendidas como um mapa esclarecedor das problemáticas abordadas e das reflexões construídas a partir do que fomos vendo e vivendo durante nosso caminhar na pesquisa.

Em um primeiro momento, que estamos chamando de Primeiro Capítulo, faremos uma discussão sobre o contexto histórico atual, no qual estamos inseridos. Discussão essa, que consideramos crucial para o entendimento da problemática por nós abordada. Pois o que se observa em nossa reflexão, e a partir da evocação das vozes de autores diversos, é que o momento vivenciado por nós é perpassado pela globalização neoliberal. É abordado, além de um breve histórico de como se deu esse processo de mundialização do capital, quais são os seus vetores e de que forma os mesmos vão sedimentando esse processo em várias direções do globo. Sendo destacado ainda, os desdobramentos dessa lógica na configuração das relações sociais postas neste início de milênio.

Partindo desse olhar sobre o contexto atual, passamos a discutir como o mesmo vem com sua força avassaladora se implementando na esfera educacional. Essa, por sua vez, vista pelos arautos da globalização neoliberal como uma das esferas mais importantes para a consolidação de sua lógica. É evidenciado que o que está posto é a impressão de uma outra forma de ver e fazer educação, ou seja, o que se discute é como a lógica posta no atual momento histórico vem propagando uma mudança cultural na esfera educativa. Como se pretende destruir através dessa mudança cultural a lógica de que a educação deva ser um bem público e gratuito, promotor do *mais-vida*, para se tornar mais uma mercadoria no mundo do “deus” mercado. São apontados os condicionantes que estão atrelando o fazer educativo ao mercado, à competitividade, ao individualismo, ao salve-se quem puder. Busca-se demonstrar, portanto, como todo esse estado de coisas vem aos poucos procurando formatar os corações e mentes do fazer educacional, com as formas e os padrões culturais da nova ordem mundial.

Feita a discussão a respeito do momento histórico, no qual estamos inseridos, que se traduz no caminhar do “rei” capital, passaremos no que entendemos como Segundo Capítulo, a evidenciar como o mesmo busca amarrar a educação à sua lógica, através do discurso de uma

maior qualificação. O que está posto é que, para se inserir no atual movimento do capital, há a necessidade de uma maior qualificação, ou melhor, o trabalhador que não possuir essa dita maior qualificação não terá acesso ao mundo produtivo. Assim, a reflexão, que se estará fazendo nesse momento, buscará resgatar como tal visão, ao se inserir no processo educativo, está totalmente atrelada à Teoria do Capital Humano. Que esta toma outra roupagem com os novos conceitos utilizados pelos *homens de negócios*, arautos da globalização neoliberal.

Como esse é um dos nossos primeiros “nós”, buscamos desvelar qual o conceito de qualificação interessa à ordem vigente, conceito esse que se traduz na polivalência. O que se quer com a polivalência é a formação de um indivíduo multi-halitado, sujeito a regras pré-determinadas, que domine as novas tecnologias, que seja capaz de trabalhar coletivamente, que se adeqüe ao trabalho flexível, que tenha uma maior visão do processo produtivo, sendo, portanto, competitivo. Essa formação, que é vislumbrada pelos *homens de negócios*, se traduz em uma nova versão de um trabalhador menos questionador, que vá se inserir no processo produtivo, e dele se beneficiar, estando voltado única e simplesmente para o seu bem-estar. Não se vislumbra para essa formação um indivíduo que tenha um olhar mais crítico sobre o processo produtivo, que coloque em xeque as relações opressoras postas com o atual sistema mundializador.

Contrariamente a essa versão do trabalhador desejada pela nova ordem mundial, busca-se resgatar o conceito da formação omnilateral/ politécnica. Por entendemos que a mesma apresenta-se em uma outra perspectiva, e se insere numa vertente que busca romper com a formação utilitarista, fragmentária e positivista do trabalhador. A politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas em nível criativo. É somada a tal formação, a aquisição de habilidades que possibilitam a articulação da teoria e da prática com as bases das ciências contemporâneas, e um atuar crítico e criativo perante as atividades de trabalho. O que se vislumbra com essa formação, que estaremos aprofundando, é uma plena expansão do indivíduo: expansão que se traduz em um olhar mais crítico e questionador perante o processo de produção, bem como os problemas sociais, hoje alargados cada vez mais.

Desatado um dos nossos primeiros “nós” conceituais, passamos a discutir como a filosofia poderia vir a contribuir para a formação omnilateral/ politécnica, no que concerne à promoção de um indivíduo mais crítico, questionador e atuante. Estaremos refletindo sobre a possibilidade da filosofia e, conseqüentemente, do filosofar proporcionar, além da reflexão e da crítica, uma ação mais efetiva e criativa em prol da transformação social. A partir disso,

buscamos dialogar com vários autores a respeito do fazer filosofia, como também do filosofar. O que se discute é como o filosofar pode, no processo educativo, proporcionar a formação que se está vislumbrando. Evidencia-se quais os holofotes teóricos que podem servir como norte para esse movimento do filosofar questionador, em ato. Desta forma, se estará demonstrando qual abordagem filosófica guiou o nosso olhar durante a pesquisa.

Como o fazer pedagógico brota de uma materialidade histórica, buscamos lançar nosso olhar para um contexto pedagógico concreto. Víamos que a nossa problemática pulsante a respeito de como a filosofia, ou melhor, o filosofar poderia vir a contribuir para a formação omnilateral/ politécnica, deveria ser respondida a partir da vivência de uma realidade escolar, que a mesma nos mostraria, se o que estávamos vislumbrando com o ato do filosofar era, de fato, possível de se executar. Assim, a problemática nos conduziu ao Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET-BA, por ser uma escola de curso profissionalizante, formadora e qualificadora de mão-de-obra. Nossas inquietações nos conduziram a centrar nossa atenção à grade curricular da referida instituição. O que nos conduziu à descoberta da ausência da disciplina Filosofia. Mas, contraditoriamente, constatou-se a existência da disciplina “Ética e Cidadania” ligada à Filosofia. Nossa pesquisa foi desenvolvida em tal disciplina, mais especificamente em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, por se entender a mesma como *locus* propício para o desenvolvimento do filosofar, já que era uma disciplina ligada à Filosofia.

Não perdemos de vista o movimento extra-sala de aula, nem tampouco o movimento macrossocial. Isso porque não entendemos nem a sala de aula, nem a escola como uma caixa blindada, que pode se ausentar de toda a dinâmica contextual. Desta forma, é que, no Terceiro Capítulo, se estará sistematizando quais os resultados do nosso caminhar na instituição; demonstrando, posteriormente, quais as nossas (in)conclusões, a partir de tal caminhar durante toda a pesquisa. Procuraremos, ainda, evidenciar qual abordagem metodológica nos guiou no momento da coleta de dados, e quais os instrumentos utilizados. No entanto, gostaríamos de esclarecer que o caminho metodológico por nós seguido, fez-se no nosso caminhar, na medida em que fomos vivenciando a teia de relações da escola. Assim, não fomos ao campo com instrumentos pré-definidos; o que se buscou fazer foi aguçar nosso olhar para a forma como a instituição se apresentava, ou seja, para a forma como o fenômeno ia se velando e desvelando. Essa atitude nos abriu um leque de possibilidades, permitindo o acesso a outros movimentos da instituição que, certamente, caso tivesse tomado como uma

viseira qualquer tipo de abordagem metodológica, não teríamos tido acesso às informações que obtivemos.

Desta forma, os instrumentos que mais utilizamos foram as *conversas informais*, sistematizadas no *diário de campo*, a *observação cotidiana*, a *observação participante*, e as *entrevistas estruturadas*. Essas últimas foram construídas com base nas *conversas informais*, e nas *observações cotidianas*. Gostaríamos de ressaltar que as *entrevistas estruturadas*, montadas a partir das outras técnicas foram bastante ricas, por nos proporcionar respostas reveladoras. Após a coleta de dados, a partir da utilização das ferramentas narradas, se utilizou da triangulação das vozes escutadas, bem como das informações que fomos obtendo ao longo de toda coleta de dados. Procuramos garantir as falas do coletivo, que foram bastante precisas, com respeito ao que nos foi dito. Não queríamos enquadrar em categorias sem vida, o que é orgânico, o que pulsa, o que não cabe em si. Diante de tudo o que narramos sobre o caminho que trilhamos durante a pesquisa, é que podemos dizer que estivemos imbuídos do espírito etnográfico, de forma livre, sempre buscando construir alternativas para a nossa coleta de dados.

Para terminar nossas considerações introdutórias, gostaríamos de dizer que, como essa pesquisa foi feita com base na vivência concreta de uma instituição educativa, que tem a complexidade como algo inerente, bem como o movimento constante, tudo o que foi visto, dito e apreendido faz automaticamente parte do passado. O que se fez foi uma rápida fotografia que hoje se traduz nas observações sistematizadas nesta dissertação. E como toda fotografia, o que se captou foram algumas imagens, ou seja, se congelou alguns momentos do viver daquele lugar. Por isso, o texto que se segue não deve ser tomado como verdade absoluta e imutável daquela instituição; mas sim, como um indicador do que o nosso breve olhar pôde captar daquele devir histórico, daquela temporalidade espacial. Contudo, esperamos que aqueles que venham a ler as reflexões que aqui desenvolvemos, as entendam como uma crítica, uma denúncia, um grito de luta contra o desumano sistema neoliberal. Contra a caminhada destruidora das temporalidades próprias de cada povo, de cada nação, posta pelo “rei” capital, que vem de forma implacável imprimindo sua forma monológica de viver, formatando corações e mentes, e fazendo a dentição de cada *ser* ser espelhada, na sua gargalhada cínica e sarcástica, que só os tiranos demoníacos possuem. Portanto, todos aqueles que tiverem acesso ao nosso texto, o vejam como um convite para a luta contra a mercadorização da vida, contra a lógica que poderá nos conduzir ao *ocaso*.

## **PRIMEIRO CAPÍTULO**

## **O CONTEXTO ATUAL:**

### **ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS**

Realizar uma pesquisa educacional é como um parto repleto de dores reflexivas e luminosas. É, antes de tudo, uma forma de buscar respostas e caminhos para as problemáticas educacionais, com o intuito de, com a contribuição delas, efetivar a transformação da realidade espúria que hoje enfrentamos, tanto na Bahia, quanto no Brasil como um todo. É, sem dúvida, dar ouvido às nossas maiores indignações, às nossas forças revolucionárias e, enfim, à nossa maior riqueza, a humanidade.

Isso não significa que a educação seja por nós concebida como a grande redentora de todos os males da sociedade. Mas que acreditamos ser ela um caminho, um instrumento, uma luz despontando na caverna, um calidoscópio capaz de mostrar imagens de fato reveladoras de possibilidades efetivas de transformação da nova ordem mundial. Assim, nesse momento, faz-se necessária a discussão a respeito do contexto social-político-cultural no qual estamos inseridos, para compreendermos as amarras entre a educação, a problemática por nós estudada e tal contexto.

Para realizarmos essa contextualização estaremos discutindo o fenômeno mundial que se convencionou chamar globalização, que tem como égide o punho avassalador do neoliberalismo.

Octavio Ianni (1997), ao discutir a globalização, aponta que a mesma expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, um modo de produção e processo civilizatório que busca alcance mundial. Sendo um processo de amplas proporções, a globalização envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, culturas e civilizações de forma jamais vista. Por ser uma realidade pouco conhecida e em constante devir, ela desafia práticas e ideais, situações consolidadas, interpretações sedimentadas e formas de pensamento. Daí a grande dificuldade de se entender com clareza o movimento deste fenômeno mundializador e insólito.

Segundo Ianni(1997), para que se possa reconhecer essa nova realidade, no que ela apresenta de novo, ou mesmo de desconhecido, faz-se premente o reconhecimento que a trama da história não se desenvolve de forma contínua, sequencial e recorrentemente. “A mesma história adquire movimentos insuspeitados, surpreendentes. Toda duração se deixa ultrapassar por rupturas. A mesma dinâmica das continuidades germina possibilidades inesperadas, hiatos inadvertidos, rupturas que parecem terremotos”. (Ianni, 1997, p. 7) Fica

evidente, na colocação do autor, que os acontecimentos históricos, por mais que pareçam ter uma linearidade, ou por mais que muitos apontem para essa visão positivista do processo histórico, o mesmo se dá de forma contraditória, precipitando fatos que tanto podem representar avanços, quanto retrocessos. Assim, é que se faz urgente entender a globalização como está posta, para desvelar as suas nuances perversas e correntemente maquiadas pela ideologia burguesa dos detentores do capital.

Vários foram e são os acontecimentos que contribuíram e contribuem para a concretização dessa nova metamorfose do capital. Esses acontecimentos se deram de forma lenta e inesperada e, de maneira imperceptível, em explosões cada vez mais velozes em todo globo. Segundo Ianni(1997), de forma lenta e imperceptível, inesperadamente e de repente, o que se observou foi o desaparecimento das fronteiras entre os três mundos. Assistiu-se à mudança do significado das nações dos chamados países centrais e periféricos, do norte e sul, dos países industrializados e agrários, dos modernos e arcaicos, dos ocidentais e dos orientais.

O que se viu e se vê, segundo o autor, é um verdadeiro embaralhar do mapa do mundo, que em alguns momentos parece reestruturar-se sob o signo do avassalador neoliberalismo, e em outros, parece desfazer-se no caos; mas também prenuncia outros horizontes. O que ocorreu foi uma movimentação abrupta, colocando a história em movimento, em uma escala monumental, pondo em xeque cartografias geopolíticas, bloco de alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas. A história entra em movimento alucinante, é como se estivéssemos, de um instante para outro, em um carrossel atômico, acompanhando forçosamente a velocidade da luz.

Toda essa movimentação fez com que antigas concepções de mundo, imaginadas por muitos como sólidas, desaguassem no mar das incertezas do processo global. Segundo Ianni(1997), o mundo assistiu às velhas noções caírem por terra, ou seja, as noções de colonialismo, imperialismo, dependência e interdependência, as noções de projetos nacionais, via nacional, capitalismo nacional, socialismo nacional entre outras, envelheceram subitamente, mudaram de significado, passando a exigir novas formulações. O mundo já não é mais o mesmo; a sensação, do que é difundido pela ideologia burguesa, é de que o capital venceu e que a história tomou um único rumo, o neoliberalismo desumano e devorador. Segundo Santos(2000):

É muito difundida a idéia segundo a qual o processo e a forma atuais da globalização seriam irreversíveis. Isso também tem a ver com a força com a

qual o fenômeno se revela e instala em todos os lugares e em todas as esferas da vida, levando a pensar que não há alternativas para o presente estado de coisas”. (Santos, p.160).

O que se observa é a desintegração das hegemonias, que nasceram com o sistema bipolarizado da guerra fria. Tal desintegração vai desaguar no declínio das superpotências mundiais, causando a dissolução de alianças e acomodações vistas como estratégicas para o desenho social, político e cultural do mapa do mundo até o ano de 1989, ano da queda do emblemático muro de Berlim, um dos marcos do sistema bipolar que perpassava o globo.

Ianni(2000) aponta que, “simultaneamente começam a emergir novos pólos de poder, revelam-se os primeiros traços de outros blocos geopolíticos, manifestam-se as primeiras acomodações e tensões entre os Estados-Nações preexistentes, bem como entre os que se formam com a desagregação da Iugoslávia, Tchecoslováquia e União Soviética.” (Ianni, 2000, p.9). Vê-se ainda, o abalo e o desmoronamento das nações consolidadas, e dos sistemas de aliança tidos como convenientes e permanentes. Com esses acontecimentos, instaura-se o pânico no planeta, a forma bipolar do mundo vai ruindo e causando ao mesmo tempo acomodações vistas como quase impossíveis. Assim, fatos como o da unificação da Alemanha fazem a Europa estremecer e o mundo ficar perplexo diante dos fenômenos inesperados. Os acontecimentos históricos mais uma vez surpreendem os homens.

O sentimento de perplexidade logo passa a ser substituído por um sentimento de ruptura, como um corte exposto na face do globo. O que não significa, e isso precisa estar claro, que esse seja o ponto de partida e de chegada. O que está em curso é o crescimento dos tentáculos do “rei” capital faminto e famigerado, que vem à boca grande tentando a todo custo, engolir corações e mentes, perpetuar a sua caminhada, e concretizar o que está posto desde a sua gênese, a conquista de todos os territórios. O “rei” capital repete astutamente os ensinamentos dos reis franceses, que demarcaram o território francês com suas caminhadas, territorializando o seu poder e desterritorializando as culturas locais dos povos revoltosos. Tal modelo, assumido pelo capital desde a sua gênese, e aguçado agora pela forma global e neoliberal do capitalismo, fica evidenciado na fala de Revel(1980):

A viagem do estado oferece assim um recurso que jamais será esquecido. A sua fórmula será afinada pouco a pouco, a montagem mais elaborada, as intenções mais complexas, mas é a mesma estratégia de constituição e de legitimação do poder soberano pelo território que irá a partir daí atravessar os séculos. (Revel, ano p. 106) (...) Quando se desloca, o rei determina o seu território. Faz o seu reino existir e toma posse dele. (Revel, 1980, p. 109).



O que fica explícito na fala do autor, e voltando nosso olhar para o devir histórico atual, é que o “rei” capital, perverso e desumano, desloca-se e tenta a todo custo materializar-se nas diversas partes do globo, tal qual os reis franceses, determinaram seu território, e fizeram seu reino existir através da sua onipresença ideológica e material. Numa seara civilizatória, rompe, destrói, escraviza, compromete formas de agir, de pensar, e dissolve temporalidades espaciais de povos e nações.

Esse caminhar do “rei”, que se inicia nos séculos XV e XVI<sup>1</sup>, com a expansão marítimo-comercial européia e, conseqüentemente, do capitalismo, apresenta atualmente formas bastante peculiares. Segundo Ianni(1997), a forma extensiva e intensiva do movimento do capital mundializador “(...) adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão da internacionalização do trabalho e mundialização dos mercados.” (Ianni, 1997, p.10). Há uma nova divisão do trabalho transnacional, que envolve a redistribuição das empresas e corporações por todos os cantos do globo. Nessa nova forma o capital não centraliza mais a indústria, os centros financeiros, as organizações de comércio, agências de publicidade, mídia impressa e eletrônica nos chamados países dominantes. O que se verifica é o passo cada vez maior do “rei”. Assim, na medida que o capital se expande, passam a se formar as cidades globais, que têm uma importância estratégica na generalização das forças produtivas.

O fato do “rei” perverso territorializar-se pelos diversos países e continentes, gera internamente nos mesmos, uma movimentação alucinante em busca da adaptação à nova ordem mundial. As empresas de grande, médio e pequeno portes passam a se reestruturar conforme os ditames do mandarim global, que se baseiam na produtividade; na necessidade das empresas em serem ágeis, devido à ampliação dos mercados nacionais, regionais e mundiais. Toda essa configuração assumida pelas empresas faz com que a humanidade na sua maioria gire em torno do capital tal qual um inseto em volta da lâmpada, ou seja, essa articulação das empresas e mesmo dos países para se agregarem aos mandos do “rei”, não possibilita à maioria dos homens o acesso a todo o tesouro guardado no, ou nos castelos do reinado.

A afinação dos mercados externo e interno, e das empresas de modo geral, com a palavra de ordem globalização, gera mudanças na organização do trabalho. “O fordismo,

---

<sup>1</sup> Octávio Ianni aponta que o capitalismo, desde o seu desenvolvimento na Europa, apresenta conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, que são desenvolvidas na acumulação originária do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, da dependência e interdependência (IANNI, 1997: p. 14).

como padrão de organização do trabalho e produção, passa a combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade.” (Ianni, 1997, p.11). Para Ianni(1997), fica evidente que a organização do trabalho na forma transnacional, ocasiona outros e novos modelos de trabalho, e de mobilização da força de trabalho, ao se combinar trabalhadores de categorias e especialidades distintas, gerando o trabalhador coletivo e desterritorializado. O que se observa na configuração exposta, é que não há em nenhum momento, a preocupação por parte dos aautos do “rei”, de respeitar e considerar o ritmo e as temporalidades dos países e continentes e, conseqüentemente, dos trabalhadores localizados nesses países. Todos têm que fazer parte de uma mesma engrenagem, e solidificarem-se em cardápios apresentados à mesa do capitalismo.

Além da globalização dos mercados e das empresas, existem diversos outros motores que forjam toda essa formatação da “fábrica global”<sup>2</sup>. Esses, por sua vez, se originam na eletrônica, que compreende as telecomunicações, o computador, os aparelhos de fax e outros similares. O que se vê é a articulação galopante entre capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Assim, a combinação desses vetores, que são permeados pelo discurso ideológico do capitalismo, contribuíram e têm contribuído para efetivação dos novos modos e meios de produção, que produzem em escala mundial a concentração de renda. Para Milton Santos(2000): “Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa.” (Santos, 2000 p.24)

Voltando nosso olhar para a real idade do capital, o que se observa é a confirmação do que foi evidenciado por Santos(2000), ou seja, que o mundo da globalização acirra ainda mais a concentração de renda e a miséria de todo tipo. Todos os condicionantes e os últimos acontecimentos históricos demonstram que o “rei” já não está mais nú, mas vestido de todas as fortunas dos seus súditos globais.

Esse movimento de vestir-se com as fortunas dos seus súditos traz conseqüências desastrosas para os países. Na medida em que as empresas, as corporações e os conglomerados se deslocam pelos países, rompendo fronteiras nacionais, atravessando

---

<sup>2</sup> “Fábrica global sugere uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além de todas as fronteiras, subsumindo formal ou realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital.” (Ianni, 1998, p.17)

regimes políticos, culturas e civilizações, territorializando seus mandos e desmandos, o que se verifica é o declínio do Estado-Nação. Segundo Sampaio Jr.(2000):

Os deslocamentos de poder econômico e político gerados pela globalização dos negócios tendem a minar as bases do Estado nacional burguês. Ao enfraquecer o controle da sociedade sobre as forças do mercado, o capitalismo solapou as bases econômicas e políticas que haviam possibilitado o funcionamento de sistemas econômicos nacionais relativamente autônomos. (Sampaio Jr., 2000, p. 8)

Os Estados Nacionais, segundo Sampaio Jr(2000), na busca de se adequarem ao processo de globalização neoliberal, desencadearam uma corrida para aumentar a produtividade da força de trabalho, buscando melhorar a *qualidade*<sup>3</sup> de infra-estrutura econômica e ampliar a dimensão de seus respectivos espaços econômicos. Segundo o autor, todo esse processo ampliou e tem ampliado de forma muito perigosa o poder do capital dentro dos Estados Nacionais. Com essa configuração os países passam a ser fantoches que se movimentam conforme os movimentos dos dedos do capital global. Há um descompasso no ritmo de cada Estado-Nação, ao ter que se adequar à nova ordem. Ocorre que, países que até então tiveram ao longo do seu desenvolvimento histórico um ritmo mais lento, até mesmo devido à sua condição de país subdesenvolvido, e esta condição também é determinada no jogo das antigas e atuais relações transnacionais do capital, passam agora a ter que se adaptar às novas condições do mercado global. Os países passam a ser submetidos às pressões do capital internacional.

“Parece reduzir-se o significado da soberania nacional, já que o Estado começa a ser obrigado a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais.” (Ianni, 1997, p. 13). Há uma contradição muito grande em todo esse processo; o que se veicula é a perda de poder do Estado. Mas, o que na verdade estamos vendo acontecer é uma substituição do poder de regulação dos Estados-Nação, ou seja, há de um lado um enfraquecimento no que diz respeito às demandas das necessidade da vida social da população com as privatizações e etc; mas, por outro, há um fortalecimento do Estado para garantir a implementação de leis e mecanismos que garantam o livre passeio das transnacionais. Na análise de Santos(2000), o que se vê é o fortalecimento do Estado para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais.

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

Segundo Sampaio Jr.(2000), todo esse processo da globalização não se dá uniformemente. As sociedades que compõem o centro capitalista têm capacidade de atenuar os efeitos nocivos da transnacionalização do capital sobre o seu povo.

Um claro exemplo disso fica evidenciado por Jeleusa Maria Theodoro Turra(1998), ao citar Viven Schmidt. Segundo Turra, Schmidt evidencia que há Estados Nacionais que são menos vulneráveis à internacionalização do capital, como por exemplo a Alemanha, devido à construção política que realizou no pós-guerra, bem como pelo fato de ter desenvolvido uma parcela significativa das inovações necessárias para a adaptação à globalização. Um outro país que também pouco deve mudar são os Estados Unidos da América, pela sua condição de força hegemônica e pelas características de sua produção industrial e tecnológica. Assim, segundo Schmidt, citado por Turra(1998), para esses Estados Nacionais, a internacionalização é uma forma de garantir o crescimento econômico, abalando, portanto, pouco a sua estruturação.

Já nos países e sociedades periféricas, o que se vê nas tendências globalizadoras e neoliberais, que estão ocasionando no desmantelamento das nações, é uma força muito mais destrutiva. Essa diferença entre o caminhar do “rei” pelos países, faz com que os países centrais e os países periféricos fiquem diametralmente distanciados uns dos outros, num descompasso histórico cada vez mais explícito nas configurações internas de cada país. É importante ressaltar que a “presença avassaladora das mega-empresas, destruindo postos de trabalho, alterando a cultura local e fechando pequenas e médias empresas, são resultantes de opções políticas nacionais”. (Turra, 1998, p. 180).

Sampaio Jr.(2000) aponta que um dos principais fatores para esse imenso distanciamento é que existe uma perda de controle sobre os movimentos de capitais, o que permitiu que os vínculos das empresas transnacionais com as economias dependentes ficassem fluidos e voláteis. Esses movimentos podem ser traduzidos na possibilidade da rápida movimentação dessas empresas e do capital especulativo, demonstrando o novo caráter do imperialismo e da interdependência. Os países ficam totalmente à mercê da especulação dessas empresas, que avançam em várias direções ao mesmo tempo, beneficiando-se pelo fácil acesso à melhor matéria-prima em qualquer lugar do globo. Assim, observa-se que a instabilidade econômica tende a tomar proporções infinitas, que comprometem e comprometerão os processos cumulativos fundamentais para a solidificação das nações. Todo esse processo, e isso fica muito claro no Brasil, só foi possível devido à desregulamentação,

privatização e liberalização do comércio internacional, o que permitiu ao capital financeiro e às grandes indústrias a liberdade de transitarem da forma como fazem hoje.

Por estarem preocupadas somente com a lucratividade e com a concentração de capital, as transnacionais mudam os rumos de seus investimentos diante de qualquer sinal de perda da lucratividade. Acontece que, se um mercado apresenta melhores condições para tão almejada lucratividade, sem dúvida esse será o caminho seguido pelo capital especulativo, sem se preocupar como ficará a situação do país de onde será feita a retirada do capital. A autonomia financeira e a construção de uma nação soberana que pudesse encontrar com o seu caminhar próprio a resolução para os seus problemas internos, levando em conta suas próprias temporalidades-espaciais, passa a ser inviabilizada devido à subserviência aos mercados internacionais e ao movimento devorador das empresas transnacionais. Para Ianni(2000):

As empresas, corporações e conglomerados transnacionais sempre planejam as suas atividades, com base nos mais rigorosos requisitos da técnica, dos recursos intelectuais acumulados. Planejam em escala nacional, regional e mundial. Constróem cartografias minuciosas dos espaços controlados, disponíveis e potenciais, tendo também em conta minuciosamente os recursos do capital, tecnologia, força de trabalho, novos produtos, *marketing*, *lobbying etc.* (Ianni, 2000, p.15)

Nesse movimentar-se constante e camaleônico, o “rei” passa a ser o parâmetro de todos os movimentos das operações globais. Ele pode estar simbolizado por qualquer moeda, seja o dólar, o marco alemão, o iene japonês, não importa a moeda, pode ser ela de qualquer país. No entanto, ele não se reduz a nenhuma delas, o que aponta para um apagar-se da visão que a moeda é símbolo da soberania das nações, das economias independentes e auto-sustentadas. Segundo Ianni(2000), mesmo às nações economicamente mais poderosas, atrelaram seus movimentos econômicos em conformidade com a dinâmica do capital globalizado. A sensação que se tem é que o mundo agora está em uma única sintonia; a música ouvida em todo o planeta é a do livre mercado, tudo vira mercadoria, que deve ser consumida por aqueles que podem consumir. Ser cidadão na aldeia global é ser consumidor, é estar apto a exigir os direitos de consumidor e não os direitos enquanto ser humano. Na leitura de Ranther (1995):

Avolumam-se as evidências de que, na economia global, cada vez mais é o mercado financeiro, ou seja, as grandes corporações e não os governantes, que, em última análise, decide sobre os destinos do câmbio, da taxa de juros, das commodities, da poupança e dos investimentos. Sem dúvida, a liberalização e a globalização dos mercados são altamente vantajosas para o

grande capital, cujos horizontes e estratégias transbordam às fronteiras estreitas do Estado nacional (...) Dificilmente encontrar-se-á uma referência às prioridades sociais na retórica dos arautos da globalização. (Ranther, 1995, p. 66)

O que fica explícito na análise de Ranther(1995) é que a globalização é perpassada pelo aumento voraz das contradições sociais. Essas, por sua vez, consolidam-se através do desemprego em massa, da expropriação da maioria das condições de sobrevivência, fazendo aflorar, de forma voraz, o individualismo. Assim, da forma como está posta, a globalização do neoliberalismo desenfreado não é de fato o melhor modelo para a humanidade.

“A utopia da emancipação individual e coletiva, nacional e mundial, parece estar sendo punida com a globalização tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. (...) Aos poucos, ou de maneira repentina, os princípios de mercado, produtividade, lucratividade e consumismos passam a influenciar as mentes e os corações de indivíduos, as coletividades e os povos”. (Ianni, 1994, p. 22). O que se tem visto é uma onda cada vez maior do individualismo, as pessoas entram numa corrida pela sobrevivência sem qualquer reflexão do momento histórico no qual estão inseridas. Com isso não se consegue pensar coletivamente na construção de alternativas para o enfrentamento dos problemas atuais. Nos países periféricos, como o descompasso em relação aos países desenvolvidos é ainda maior, como visto anteriormente, a luta pela sobrevivência faz com que o individualismo tome proporções desastrosas. O que parece estar em curso é a barbárie global. “A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desemprego se generalizam em todos os continentes”. (Santos, 2000, p. 19)

O que se vê, apesar de todo esse estado de coisas, é o discurso ideológico burguês se articulando cada vez mais astutamente para mascarar a real idade do capital. É como se no momento atual, diante de um passo de mágicas, através da globalização, as desigualdades sociais tivessem sido dissolvidas. Falando metaforicamente, é como se estivéssemos em uma praia onde caminham os miseráveis a mendigar e essa cena fosse dissolvida pela beleza do pôr do sol. É assim, como nessa metáfora, nos apresentando cenas hipnóticas que o discurso da globalização neoliberal tem tentado nos convencer de que é o melhor e o único caminho para a humanidade.

Como visto, todo esse processo apresenta um grau de complexidade jamais visto no decorrer da história. A incerteza e a falta de visibilidade do real devir histórico, bem como a sensação de impotência e de enfrentamento da crise mundial que perpassa esse momento, nos impelem a discutir quais são de fato os pilares desse fenômeno que se convencionou chamar

de globalização neoliberal. Procuraremos, portanto, a partir de agora, discutir tais elementos fundamentais, como forma de tentar entender melhor esse fenômeno tão complexo.

## **OS VETORES DA FANTASIOSA GLOBALIZAÇÃO**

Entender todo o complexo de acontecimentos que geraram e garantem o desenvolvimento do fenômeno em questão, ou melhor, do contexto atual, nos remete imediatamente a um campo de incertezas em movimento. É por reconhecermos tal instabilidade que procuraremos evocar a voz daquele que foi e ainda é um dos maiores intelectuais que esse país já pôde gerar, o Professor Milton Santos.

Segundo Santos(2000), o momento atual que estamos vivenciando se traduz num mundo desordenado e percebido confusamente. De um lado, o extraordinário progresso das ciências e das técnicas é mencionado abusivamente. De outro lado, há também, ainda segundo o autor, uma referência obrigatória à aceleração contemporânea, bem como todas as vertigens criadas por ela, começando pela própria velocidade.

Rompendo com a visão que tende a ter um olhar metafísico da realidade que estamos vivenciando, o autor aponta que todos esses dados são de um mundo físico, que é fabricado pelo homem. É através da utilização desses dados que o mundo acaba se tornando confuso e confusamente percebido. “É a maneira como, sobre essa base material, se produz a história humana, que é a verdadeira responsável pela criação da torre de babel em que vive a nossa era globalizada. Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos (M. Santos, *A natureza do espaço*, 1996) para consagrar um discurso único.” (Santos, 2000, p. 18). Assim, segundo o autor, os fundamentos de tal mundo de fabulações são o império do dinheiro que é alicerçado na produção de imagens e do imaginário, que se põem ao serviço do império do capital. Este, fundado na economização e na monetarização das esferas da vida social e da vida pessoal.

Apesar de todo o estado de coisas malélicas que temos discutido até aqui, a perversa globalização é perpassada por um discurso ideologicamente otimista, que se traduz no que Santos (2000) denomina globalização como fábula. Tal globalização como fábula, segundo o autor, constrói um certo número de fantasias, que têm na sua repetição, a formação de uma base aparentemente sólida da forma de sua interpretação.

São várias as falácias que vemos a todo momento vinculadas pelo discurso ideológico globalizado. Lança-se mão de várias metáforas para consolidação desse discurso; uma delas é a da “aldeia global”<sup>4</sup>. “A aldeia global sugere que, ao final, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrônica. Sugere que estão em curso a harmonização e a homogeneização progressivas”. (Ianni, 1998, p. 16). Segundo Santos(2000), o que se tenta consolidar, com a disseminação da idéia de aldeia global, é a crença de que a difusão instantânea de notícias cumpre o seu papel de informar às pessoas. Assim, para Santos, a partir desse mito e do suposto encurtamento das distâncias<sup>5</sup>, vê-se difundida a noção de tempo e espaço contraídos. A idéia que é passada é a de que o mundo agora é um grande pomar, um jardim onde as frutas, as rosas e as flores globais estão ao alcance de todos os cidadãos do globo.

Contrariamente à imagem do pomar e do jardim global, Santos(2000) aponta que o que está acontecendo é a construção de um mercado avassalador, visto com capacidade para homogeneizar o planeta. Mas, o que se vê, na verdade, é o aprofundar das diferenças locais, tornando o mundo menos unido, afastando ainda mais o sonho de uma cidadania de fato universal. O que se observa é o apogeu do famigerado deus mercado que tem como principal mandamento, o culto ao consumismo desenfreado e irresponsável.

Entretanto, é preciso entender como esse processo de globalização neoliberal pode estar no seu devir se consolidando. Uma das primeiras atitudes a ser tomada, a nosso ver, é o reconhecimento de que esse fenômeno, em constante movimento, é extremamente complexo, o que exige uma postura, por parte daqueles que o querem decifrar, de vigilante em carrossel. Todas as análises realizadas devem ser constantemente revistas e reconfiguradas. Isso se dá pela instabilidade inerente ao “rei” capital. Certamente, o “rei” capital sempre moveu-se através da crise; mas, atualmente, essa tem sido a sua comida, a sua bebida, o seu ar, o seu descanso. Constantemente, o mundo é abalado por crises em diversos países, de onde são feitas grandes retiradas de dinheiro, desestabilizando economicamente e socialmente tais países, desencadeando o chamado efeito dominó, o que afeta praticamente todos os países ligados à nova ordem mundial. Tais crises se traduzem no cume da internacionalização do capital devorador e especulativo.

---

<sup>4</sup> Essa metáfora foi utilizada primeiramente por McLuhan na década de 60.

<sup>5</sup> Encurtamento apontado pelo autor para aqueles que podem viajar, ou seja para aqueles que detêm recursos financeiros.



Na reflexão de Milton Santos(2000), a compreensão da atual internacionalização do capital, como qualquer outro momento da história, deve estar centrada nos elementos fundamentais, o estado das técnicas e o estado da política. Segundo o autor, existe uma tendência em separar uma coisa da outra. As análises são focalizadas, ora nas técnicas, ora na política. Tal separação entre uma coisa e outra, na leitura do autor, não existe e nunca existiu na história da humanidade. “As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história”. (Santos, 2000, p. 23).

Continuando sua análise, Santos(2000) argumenta que, graças ao avanço das ciências no final do século XX, o que se tem é a produção de um sistema de técnicas, que tem como um dos seus principais pilares as técnicas da informação. Essas, por sua vez, passaram a exercer um papel de ligação entre as demais técnicas. Assim, com a união dessas técnicas, foi possível assegurar ao novo sistema técnico uma presença tão marcante em nível planetário.

Como tudo que ocorre no âmbito social, o desenvolvimento dessas técnicas não se dá de forma isolada, elas são construídas coletivamente. Tal forma de construção tem tido um desenvolvimento extraordinário, no atual jogo das relações capitalistas globais, através de uma mais-valia globalizada. Essa, por sua vez, é possível devido ao passeio do “rei” capital pelo mundo, que expropriando grandes massas do processo de produção, as vampiriza, carregando suas riquezas, permitindo a alimentação da fornalha das técnicas, um dos seus principais meios de locomoção pela “Fábrica Global”<sup>6</sup>.

Segundo Santos(2000), essas técnicas devem ser entendidas como famílias que são instaladas com grupos de técnicas, formando assim, verdadeiros sistemas. Elas transportam uma história, representam uma determinada época, são fruto e o reflexo do contexto histórico do qual fazem parte. Para o autor, atualmente estamos vivenciando a chegada da técnica da informação. Essa técnica vai encontrar seu motor na cibernética, na informática, na eletrônica. Ainda segundo Santos(2000), a chegada dessa técnica vai possibilitar dois acontecimentos: o primeiro é que através dela as demais técnicas passam a se comunicar entre elas. Um outro, é que essa técnica passa a ter um papel determinante sobre o como se usar o tempo, ou seja, permite que em todos os lugares haja a convergência dos momentos, o que assegura que as

---

<sup>6</sup> “Fábrica global sugere uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além de todas as fronteiras, subsumindo formal ou realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital”. IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. Editora Civilização Brasileira, São Paulo 1998.

ações sejam simultâneas, levando, conseqüentemente, ao aumento do ritmo do processo histórico.

O que pode ser observado, a partir da análise do autor, é que o tempo tende a ser único, passando a conectar, pelo menos essa é a sensação que se passa a ter, às várias partes do globo. Todo esse processo nos leva a pensar numa única temporalidade espacial, o que permite ao “rei” capital, mais uma vez, de uma forma jamais vista, construir seu processo de hegemonia mundial. Utilizando de tais técnicas como veículo, o “rei” tende a desterritorializar as culturas locais, que têm seu ritmo temporal e espacial próprios, territorializando-os covardemente. A violência simbólica e material pretende imprimir, ou pelo menos está em processo de consolidação, formas de pensar e agir que podem entravar a possibilidade da construção de outras formas de sociedade.

Logicamente que acreditamos na possibilidade do enfrentamento de todo esse estado de coisas, e que o próprio processo de globalização, por ser pautado pelo neoliberalismo, a nova versão do capitalismo, traz em si a contradição que lhe é inerente.

Poderíamos pensar que o surgimento dessas novas técnicas possibilitaria uma democratização efetiva da informação, passando ainda a serem substituídas as técnicas passadas pelas novas, sendo as mais recentes colocadas ao alcance de todos. No entanto, segundo Santos(2000), mesmo com o surgimento das modernas técnicas contemporâneas, o conjunto de técnicas antigas continua a existir, e ser utilizado pelos atores não hegemônicos. Já as técnicas contemporâneas passam a ser manipuladas pelos atores hegemônicos, o que desencadeia uma dinâmica de distanciamento ainda maior entre a classe hegemônica e a não hegemônica.

O distanciamento entre as classes hegemônicas e não hegemônicas, entre outros fatores, vai ocorrer devido à extensão e profundidade das técnicas da informação. “A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros”. (Santos, 2000, p. 26). Assim, segundo Santos(2000), o princípio de seletividade se dá também como um princípio de hierarquia, pois todos os demais lugares passam a ser avaliados a partir dos que são dotados das técnicas hegemônicas. É como se o mundo fosse obrigado a passar por uma inevitável planificação das técnicas. Aqueles países que não possuem ainda as técnicas hegemônicas são obrigados a se adaptarem ao tempo e ritmo dos países mais desenvolvidos.

Conforme Santos(2000), “(...) a técnica não pode ser vista como um dado absoluto, mas como técnica já relativizada, isto é, tal como usada pelo homem”. (Santos, 2000, p.26).

Para o autor, as técnicas só podem se realizar, tornando-se história, através da intermediação da política, da política das empresas, e dos Estados, sendo essas desenvolvidas conjuntamente ou separadamente.

Um outro aspecto importante a evidenciar no sistema técnico atual é a sua característica de invasor. Para Santos(2000), o sistema técnico atual não se contenta em ficar no lugar onde primeiro se instala. Ele busca se espalhar por toda a produção e todo território. Essa é a vocação do atual sistema de técnicas, que é o fundamento dos atores hegemônicos. Um claro exemplo desses atores são as empresas globais. Funcionando de forma fragmentada, elas podem se ramificar por diversos países, devido à presença de tais técnicas hegemônicas em praticamente todas as partes do globo. Depois, tudo o que é produzido passa para a chamada inteligência da firma. É através da existência de tais técnicas, nos diversos países, que as empresas transnacionais podem efetivar sua caminhada pelo mundo. Para Santos(2000),

Há, pois, uma relação estreita entre esse aspecto da economia da globalização e a natureza do fenômeno técnico correspondente a este período histórico. Se a produção se fragmenta tecnicamente, há, do outro lado, uma unidade política de comando. Essa unidade política do comando funciona no interior das firmas, mas não há propriamente uma unidade de comando do mercado global. Cada empresa comanda as respectivas operações da sua ação, enquanto a ação dos Estados e das instituições supranacionais não basta para impor uma ordem global. Levando ao extremo esse raciocínio, poder-se-ia dizer que o mercado global não existe como tal. (Santos, 2000, p. 27)

Fica evidente, na fala do autor, que há uma forte relação entre o progresso técnico e o atual momento histórico. Conforme Santos(2000), é a partir da unicidade das técnicas, que tem o computador como ferramenta principal, que emerge a possibilidade da existência da finança universal, que é a grande responsável pela mais-valia mundial. É através da unicidade das técnicas que se pode pensar na unicidade do tempo, dos acontecimentos locais serem percebidos como elo do acontecer global. No entanto, a unicidade da técnica não teria eficácia, sem a mais-valia globalizada e sem a unicidade do tempo.

À unicidade do tempo, ou pelo menos é essa sensação que estamos vivenciando, vai trazer desdobramentos históricos bastante peculiares. Se passamos a vivenciar uma horizontalidade temporal, com uma hora única para todo o planeta, temos a convergência de momentos vividos. “Há uma confluência dos momentos como resposta àquilo que, do ponto de vista da física, chama-se de tempo real e, do ponto de vista histórico, será chamado de

interdependência e solidariedade do acontecer”. (Santos, 2000, p.27). O que passa a ocorrer não é simplesmente a horizontalidade do tempo, mas a possibilidade de utilizar dos múltiplos tempos de forma uniforme. Assim, observa-se que, com a uniformização do tempo, a lógica do “deus” mercado passa a ser implementada em toda parte, funcionando de forma avassaladora, durante todo o dia. Segundo Santos(2000), o que se vê com o tempo real é a possibilidade de usar o mesmo momento a partir de múltiplos lugares e, conseqüentemente, todos os lugares a partir de um único lugar. Essa é uma forma de homogeneização da lógica perversa do capitalismo, e pode vir a ser o golpe final contra a construção da emancipação humana.

Tal emancipação, que poderia vir com a novidade do tempo único e o acesso imediato à informação, acaba por não se efetivar. Isso ocorre devido à forma como tanto o suposto tempo único como a informação que percorre o mundo são geridos. Na verdade, o que ocorre é que a informação globalizada não é generalizada por ser intermediada pelas grandes corporações da informação. Essas, por sua vez, constróem de forma muito eficaz, a sensação de que todos têm acesso à informação. “A ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como um patrimônio coletivo da humanidade”. (Santos, 2000, p. 28)

Segundo Santos(2000), ocorre que a história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico que hoje perpassa o globo como um todo. Para o autor, física ou potencialmente, é possível o tempo único e o acesso à informação para todos os homens. Mas isso não está ocorrendo verdadeiramente como tem passado a ideologia dominante da globalização neoliberal. O que se vê é que esse tempo único tem sido socialmente excludente, assegurando privilégios de seu uso.

Todo esse processo, que assegura o privilégio do uso do tempo real e da informação para os detentores da ideologia mundial, permite a criação e circulação de uma nova mercadoria. O que se observa é que “(...) além das mercadorias convencionais, sob as formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são produzidas, comercializadas e consumidas como mercadorias”. (Ianni, 1998, p. 16) As informações que poderiam estar sendo democratizadas, de fato, são primeiro confeccionadas em escala mundial, posteriormente virando pacotes globais, para serem jogadas no mercado da globalização. São mercadorias feitas sob medida para aqueles que

podem consumi-las, ou seja, são somente disponibilizadas aquelas parcelas de informações que interessam aos detentores do capital, e que podem contribuir para a manutenção dos *status quo* global. Sob o olhar de Frigotto(1999):

A privatização da informação, desta forma constitui-se em permanente ameaça à possibilidade de construir uma democracia efetiva e o instrumento, por excelência de legitimação social. A violência do monopólio da informação e de sua manipulação, no Brasil, é brutal e inaceitável (Frigotto, 1999, p. 84)

Com a transformação das informações em verdadeiras mercadorias, vê-se desencadear em escala mundial o crescimento da cultura refletida. Tudo no mundo cultural passa a parecer igual ao produto mercadológico que é produzido mundialmente. Os produtos culturais, as manifestações artísticas e a própria educação devem entrar na fornalha da máquina mundial que cria o espelho universal. O “rei” capital, assim como Narciso, só acha feio a imagem que não lhe reflete, sendo esta a imagem do lucro. Obviamente, ele se aproveita, em alguns momentos, da aparência dos outros, submetendo-os, posteriormente, a uma plástica global; o que é exótico passa a virar mercadoria refletida na imagem do “rei”. O que permite ao mesmo, cada vez mais lucratividade.

O fenômeno do espelho do “rei” só pode ser concretizado devido ao caráter despótico da informação. Como já dito, as técnicas que possibilitam a informação estão nas mãos dos detentores e produtores da ideologia do capital mundial, que as utilizam para garantir a sua manutenção. Isso faz com que as desigualdades fiquem mais acirradas, pois a centralização da informação contribui para o mascarar das mesmas. Quando a informação deveria esclarecer acaba confundindo, ou melhor, alienando; vendendo para uma grande maioria uma imagem em que não lhe cabe.

Segundo Santos(2000), a informação, que chega tanto às pessoas, como às empresas e às próprias instituições hegemônicas, já passa por um processo de manipulação, apresentando-se como ideologia. Para o autor, “o fato de que, no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas – sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder – explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos”. (Santos, 2000, p. 39)

A presença cada vez marcante da ideologia em todas as coisas e em todos os lugares é que faz com que a realidade seja percebida de forma cada vez mais distorcida pelos homens.

Na visão de Santos(2000), estamos vivenciando um novo ‘encantamento do mundo’<sup>7</sup>, onde o discurso e a retórica traduzem-se no princípio e no fim. “Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer”. (Santos, 2000, p. 39) O que se observa na fala do autor é a evidência de que pela via da instrução, vem toda uma carga semântica dos padrões ideologizados, que, conseqüentemente, vai desencadear no convencimento do mundo de fábulas que hoje estamos vivendo.

Para que esse mundo de fábulas possa de fato vir a se implementar, ele necessita de um poderoso veículo que possa legitimá-lo. Tal veículo tem que ser forte o suficiente para efetuar o convencimento prévio da forma como as pessoas devam ouvir, falar, andar, calçar, enfim, consumir. Esse veículo deve a todo custo tentar garantir a linearidade e o enquadramento das formas diversas do viver, que devem seguir os parâmetros globais. Assim, vemos surgir na cena mundial todo o aparato da publicidade. É esse o poderoso veículo que vai aos poucos construindo consciências, adubando a terra fértil<sup>8</sup> dos mercados globais localmente territorializados.

A força que a publicidade passa a ter no processo de globalização tem vários desdobramentos. Um desses é a penetração praticamente da publicidade em todas as esferas da vida social; mas certamente uma das esferas em que ela passa a ser de fundamental importância é na esfera empresarial. “Brigando pela sobrevivência e hegemonia, em função da competitividade, as empresas não podem existir sem publicidade, que se tornou o nervo do comércio.” (Santos, 2000, p.40). Santos(2000) aponta que há uma relação praticamente carnal entre o mundo da produção da notícia com o mundo da produção das coisas. Qualquer área, para ter respeitabilidade e reconhecimento, deve se valer da força da publicidade. Áreas como a da saúde, que deveriam ser garantidas para a população como um serviço social de direito de todos, passa a vincular cada vez mais seus serviços como produto através do mundo da publicidade. A coisificação rompe a ética que até então havia em profissões como as da área médica e da educação.

Um outro aspecto a evidenciar é a relação que a política passa a ter com o mundo da publicidade. Para Santos(2000), “(...) a própria política é, em grande parte subordinada às suas regras”. (Santos, 2000, p.40). Observa-se que, cada vez mais, as campanhas eleitorais

---

<sup>7</sup> Destaque do autor.

<sup>8</sup> Fértil para aqueles que comungam com a globalização neoliberal que está em curso.

são construídas obedecendo às fórmulas mágicas das agências de publicidade. São vendidos mundos coloridos e realidades virtuais com toda a festividade que o discurso ideológico do capital mundial pode possibilitar.

A mídia, na sua área de excelência, a da transmissão da informação, faz com que a sua força seja ainda mais eficaz e nociva. Segundo Santos(2000), as notícias que são repassadas para o grande público são veiculadas depois de terem sido interpretadas conforme o humor, as visões, os preconceitos e interesses das agências que as veiculam. Assim, o evento que é entregue ao público, ou melhor, o produto informação, distancia-se em muito do que realmente tenha acontecido. São as verdades virtuais feitas para mascarar a realidade na qual estamos inseridos.

A constante inundação desse mar de informações manipuladas, quer dizer, fabricadas dentro dos laboratórios publicitários, começa a causar um estado de embriaguez coletiva. Desta forma, o mundo de fábulas vai aos poucos sendo consolidado. As fabulações passadas pelo produtores e manipuladores da informação caem por terra diante da concreta realidade. O que ocorre com o estado de embriaguez é que, ao se deparar com a realidade desumana, as pessoas não conseguem fazer conexões entre o que está acontecendo, e a lógica que está sendo imposta em nível praticamente mundial. Não conseguem entender que o que está em curso faz parte da monstruosa globalização neoliberal, que só tem trazido lucro para as nações mais ricas do globo.

O fato das pessoas não conseguirem realizar conexões entre os fatos e a lógica em curso, e a manipulação da informação, como já visto, tem desenvolvido papel crucial para essa impossibilidade, desencadeando uma série de efeitos nocivos para as sociedades nacionais dos mundos subdesenvolvidos. Há, por parte da população quase em geral, um descrédito nas ações coletivas, na organização social, na utopia da emancipação construída por várias mãos. O sonhar junto passa a ser substituído pelo individualismo desenfreado, pela competitividade, pelo salve-se quem puder. Isso fica bastante claro na seguinte fala de um dos alunos entrevistados durante a pesquisa, a respeito do individualismo:

(...) no mundo do trabalho é diferente, no mundo do trabalho eu pensaria dessa forma, eu não deixaria de assim... é uma questão de evolução isso se você olhar os primatas, eles nunca vão deixar de alimentar o seu filho pra deixar o outro se alimentar. O mínimo que ele pode fazer é dividir... o emprego você não pode dividir, você não pode dividir o computador com outra pessoa, só pode trabalhar no computador sozinho. (1º Aluno Entrevistado)

O que fica evidente na fala do aluno é que o individualismo passa a ser visto como algo da natureza. É como se fosse inerente ao homem competir entre si, como se o mesmo não pudesse ser capaz de refletir e de construir solidaria e coletivamente alternativas para a realidade posta. A lógica do competir faz-se presente, vira verbo e carne, ramificando-se para os espíritos, tecendo nas consciências teias cada vez mais residentes aos projetos da emancipação coletiva da humanidade. Todo esse processo, que é mascarado pelo mundo de fabulações apresentadas por Milton Santos(2000) e discutidas aqui, são como um câncer. Tais fabulações têm se espalhado pelo corpo social dominando as diversas esferas do mesmo. Sem, no entanto, chegar ao seu estágio terminal, que seria a metástase nos ossos das consciências em geral.

A competitividade passa a ser a palavra de ordem que se alimenta do empobrecimento da população e o enfraquecimento dos trabalhadores e empregados. Esses já não vêem em seus movimentos operários um instrumento de luta contra a opressão e a violência da exploração. Além de estarem contaminados pela lógica do consumismo, passam a ser contaminados pela lógica da competitividade. O argumento é que se o mercado com o neoliberalismo estimula a competição entre as empresas, necessitamos agora de um trabalhador que tenha a mesma configuração, ou seja, que possa estar apto a competir no mercado voraz das empresas competitivas que comungam com a nova ordem mundial. “Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociabilidade atual”. (Santos, 2000, p. 47)

O que se vê surgir em meio ao mar da nova ordem mundial, muito mais que a exploração é a expropriação da grande massa do processo de produção, que vai aos poucos sendo lançada a um mundo sem solidariedade e sem garantias de sobrevivência. Segundo Casanova(1999), “(...) combinou-se de maneira sem precedentes na história do mundo a exploração com a exclusão, a população oprimida que trabalha cada vez mais por menos, com a que está sobrando e não tem trabalho nem assistência, nem solidariedade, nem nada.” (Casanova, 1999, p.59). Esse estado de coisas tem conduzido a quadros alarmantes de um conformismo cínico e sinistro, por parte dos governos, que contribuem para a crescente onda de individualismo em países ditos em desenvolvimento como o Brasil.

O que na verdade estamos assistindo é que o mito de que seria a globalização neoliberal uma panacéia, bem como suas fabulações, estão caindo por terra. Isso fica claro no desenvolvimento desigual dos países mais ricos em relação aos mais pobres. Segundo Coggiola(2001), em 1993, os 20% países mais pobres do mundo ficavam apenas com 1,4% do



total da renda do planeta, que representa uma queda de 0,9 percentual em relação a 1960. No mesmo período, o que se vê é um salto da renda dos mais ricos de 70% para 85% da riqueza do mundo. “358 bilionários têm ativos que superam a renda anual somada de países em que vivem 2,3 bilhões de pessoas (45% da população mundial)! E 33% da população dos países em desenvolvimento (1,3 bilhão) vivem com menos de um dólar por dia. Deles, 550 milhões estão no sul da Ásia, 215 milhões na África subsaariana e 150 milhões na América Latina.” (Coggiola, 2001, p. 24)

Indicadores como esses comprovam a tese de que a globalização existe para que poucos se beneficiem e para que muitos sejam, de fato, além de explorados, expropriados do processo. A concentração de renda da forma como está explicitada pelo autor, e a falta de alternativas concretas para o enfrentamento da situação concreta em que estamos imersos, fazem com que haja a proliferação de análises que apontam para o caminho da barbárie. No entanto, se não temos nenhum indício de uma utopia coletiva que vislumbre uma outra sociedade, mesmo havendo uma força avassaladora da lógica da competitividade contaminando grande parte da população, não podemos dizer que o caminho da barbárie já esteja determinado, temos ainda o constante aflorar das manifestações sociais localizadas, como, por exemplo, no Brasil, o Movimento dos Sem Terra. Esse e todos os outros movimentos sociais organizados ou não demonstram que, apesar da força ideológica que o mundo da informação e as desigualdades sociais exercem sobre as pessoas, ainda é possível conter o mal do individualismo e da lógica competitiva da globalização neoliberal. Nem tudo está perdido!

Apesar de acreditarmos que nem tudo está perdido, faz-se necessária a compreensão de que o fenômeno em curso tem ramificado para todas as âmbitos da sociedade. Ele está na política, na cultura (na produção das manifestações artísticas), nas relações cotidianas e tem na escola um dos seus principais campos de atuação. Assim, somos impulsionados a discutir como a lógica em curso vem aos poucos entrando na área educacional.

No entanto, temos clareza que analisar o movimento da globalização neoliberal, de forma mais fiel, requer o caminhar por todas as esferas da sociedade. Isso certamente nos demandaria uma discussão mais demorada, que não nos cabe por ora realizar. O que fizemos até agora foi uma tentativa de situar o contexto no qual estamos inseridos, para que as análises da pesquisa, a serem feitas posteriormente, não fiquem superficiais por não considerarem o movimento histórico em curso. É preciso, portanto, entender como todo esse estado de coisas

está embutido na educação. Como a mesma pode vir a ser um instrumento que legitima a ordem vigente ou mesmo que combate tal ordem.

## A GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO

Analisando o atual devir histórico, fica claro que estamos vivenciando um aprofundamento da crise social. Esse abismo no qual estamos em queda veloz, devido à lógica da globalização neoliberal, tem nos remetido a um processo de desumanização constante. Tudo o que existe passa a virar mercadoria global, que só pode ser consumida por aqueles detentores do capital. Há, em todas as esferas sociais, um estímulo à competição, ao individualismo e ao consumismo voraz. Ocorre que “(...) no capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas”. (Gentili, 1999, p. 228)

A solidariedade que poderia contribuir para a construção de um projeto coletivo parece estar cada vez mais em baixa. Vivemos o tempo do salve-se quem puder. As pessoas são contaminadas a cada dia, a cada instante pela lógica da produção, da *qualidade total*<sup>9</sup>, do enquadramento ao que está posto. É preciso correr, ter praticamente a velocidade da luz para acompanhar o tempo-único<sup>10</sup>, ou melhor, acompanhar a ilusão de um tempo único, que estaria promovendo as oportunidades para todos. Essa lógica tem configurado o sistema educacional de forma implacável, por ser a educação um campo fértil para germinar a semente do mal em curso.

Segundo Gentili(1999), independente do sentido particular que venha a assumir a concretização das políticas neoliberais, é importante observar que elas vêm sempre acompanhadas de uma mudança estrutural. No caso da escola pública, segundo o autor, ela é atacada sob a forma de uma série de estratégias privatizantes. Essas, por sua vez, vão ser implementadas por meio de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*<sup>11</sup>, mediante uma política que visa uma reforma cultural, que pretende limar do horizonte ideológico das nossas sociedades a possibilidade de uma educação que possa ser de fato democrática, pública e de qualidade para as grandes maiorias. Ainda, segundo o autor, a

---

<sup>9</sup> Qualidade total aqui deve ser vista como exigência de perfeição, ou seja, do enquadramento na lógica imposta pelo neoliberalismo.

<sup>10</sup> Ver Milton Santos.

política educacional em curso pode ser traduzida como uma política de reforma cultural, que pretende negar e mesmo destruir a existência do direito à educação. O que se observa, na fala do autor, é que o sangue que corre nas veias do neoliberalismo traz a destruição da possibilidade de um processo educacional para a democratização da escola pública. “Poderíamos inclusive ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma pré-condição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante.” (Gentili, 1999, p.244)

Não basta como visto, a implementação de políticas públicas para que o sistema neoliberal venha a se consolidar. Elas são um dos seus motores, é preciso que hajam outros. O neoliberalismo necessita formatar pensamentos que estejam convergindo para sua consolidação que estejam criando hábitos, movimentos antidemocráticos, paralizantes de qualquer forma de pensamento contrário à sua lógica. Acontece que as ações de implementação das políticas neoliberais caminham juntas com as ações de cunho cultural. Uma complementa a outra; existe, de fato, um elo entre as duas, que estabelece o movimento implacável do sistema em curso.

Tal movimento, que vem acelerar-se na área educacional nas duas formas de ação citadas acima, é bastante peculiar. Para Gentili(1999), “*o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas*”. (Gentili, 1999, p. 44) O movimento é pelo consenso, pela convergência de um pensamento único, assim como um tempo-único, e porque não dizer de uma única temporalidade espacial, que, por ter na sua gênese a mercantilização, pode vir a confeccionar as metamercomodidades, sendo a educação uma das mais preciosas. Assim, o consenso de uma única forma de pensar, aliado à sensação da temporalidade única, pode levar à aceitação débil do que está posto, sem que se faça nenhuma reflexão crítica.

Diante dessa monstruosa possibilidade é que se faz necessário um aprofundamento de como essa lógica vem se infiltrando no âmbito educacional. Segundo Gentili(1999), a *modernização conservadora*<sup>12</sup> na esfera educacional, que tem permitido o avanço de tal lógica, tem usado e abusado de duas estratégias discursivas. Uma é o *discurso da qualidade* e

---

<sup>11</sup> Mantivemos em itálico a expressão do autor por julgar importante o destaque feito pelo mesmo.

<sup>12</sup> Destaque feito pelo autor.

a outra é o exacerbado *discurso dominante de articulação do universo educacional e do universo do trabalho*. A primeira estratégia discursiva da *qualidade* “surgiu como reação e resposta ao já desvalorizado discurso da democratização, generalizado na América Latina após os períodos de ditadura”. (Gentili, 1999, p. 246) Segundo Gentili(1999), a característica de tal discurso tem se pautado pela adoção do conteúdo definido nos debates sobre a qualidade no universo produtivo. Ainda, segundo o autor, é possível identificar tal adoção como um *duplo processo de transposição*, que mostra como sua aplicação conduz ao aprofundamento, em casos concretos (p. ex. Chile, Brasil e Argentina), das diversas diferenças sociais que são instituídas na sociedade de classe. Passando concomitantemente a instituir e intensificar privilégios e ações políticas dualizantes.

O autor segue sua análise acrescentando que “a qualidade da educação possui, também, o status de uma *propriedade* com atributos específicos”. (Gentili, 1999, 246) Na ótica dos neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que deva qualificar o direito à educação. Ela é vista como um atributo que, em potência, pode ser adquirido no mercado dos chamados bens educacionais. Seguindo esse raciocínio, e voltando nosso olhar para a realidade posta do sistema capitalista vigente, o que se pode observar é que a educação nesses moldes, assim como qualquer mercadoria, continuará dual, ou seja, com uma educação para os ricos e outra para os pobres<sup>13</sup>. Fica, assim, lançando no mercado o produto educação; quem puder comprar tem acesso, quem não puder, contempla a distância o oásis em meio ao deserto da educação.

Segundo Gentili(1999), como qualquer mercadoria, a qualidade não é algo universalizável, que vá se estender para todos. Para o autor, na perspectiva conservadora, é bom que as coisas se dêem dessa forma. Pois assim se tem formas diferenciais de concessão, bem como formas também diferenciais de aproveitamento do bem de consumo educação, que acabam por estimular a competição, o princípio fundamental e regulador do “deus mercado”. Essa é a lógica, é preciso transformar a educação em um bem de consumo, uma mercadoria. Assim, lançá-la para o mercado onde os consumidores possam consumi-la, os que podem. Isso estimula a competição, que, dentro da perspectiva neoliberal e neoconservadora, vai desencadear a melhoria da qualidade.

Dentro desse discurso não cabem as palavras e expressões “*democratização da educação, por uma educação pública e gratuita para todos*”. “Levado a extremos (e alguns tecnocratas neoliberais o levam), este argumento reconhece que o Estado pouco ou nada pode

fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário: *nivelar por baixo*". (Gentili, 1999, p.246). Fica evidente, e é preciso que se tenha atenção para isso, que a lógica da globalização neoliberal está de mãos dadas com o que está em curso na esfera educacional. O Estado deve ser mínimo, deve haver privatização em todas as esferas, de todo o aparato estatal, o regulador das vidas deve ser o mercado. A educação, logicamente, não pode fugir dessa regra.

O holofote que pode clarear os caminhos que conduzam à qualidade, na ordem neoliberal, não é o do Estado regulador; mas sim os mecanismos naturais que funcionam em todo mercado. Isso se deve ao fato de se entender que o mercado é por si só autocorretivo. Segundo Gentili(1999), a partir dessa ótica, a qualidade da educação transformada em *propriedade* está sob os ditames de tais regras reguladoras, e somente enquanto "propriedade", pode vir a se constituir em uma coisa desejável e conquistável pelos ditos empreendedores. É, portanto, ainda segundo o autor, através do mercado que se pode conquistar a educação, ela sendo definida por condição de *não-direito*. Como pode ser claramente percebido na análise de Gentili(1999), o discurso da qualidade entra na educação para legitimar o caminhar do "rei", que se fortalece na doutrina do "deus mercado".

A outra estratégia discursiva, apontada por Gentili(1999), para legitimar o processo em curso da lógica neoliberal na esfera educacional, é a que vê a educação direcionada para o *(des)emprego*. Para o autor, há uma obsessão da nova direita pela integração do mundo do trabalho com o mundo da educação. Essa obsessão vai se derivar de alguns princípios da interpretação anterior. O emprego, dentro da moderna sociedade de trabalho, não se caracteriza, assim como a educação de qualidade, como um direito. Gentili(1999) observa que essa redução da relação educação-trabalho, à fórmula educação para o emprego, "deriva-se quase logicamente tanto de uma série de formulações apologéticas acerca do funcionamento autocorretivo dos mercados (em termos gerais), como de uma particular interpretação acerca da dinâmica que caracteriza as novas formas de competição e intercâmbio comercial nas sociedades pós-fordistas". (Gentili, 1999, p. 247).

Reconhecendo que o tema por ele abordado requer uma análise mais aprofundada, e que no momento não cabe tal aprofundamento, o autor assinala duas questões como fundamentais. A primeira é que a educação, se vista como um direito social, conduz de forma inevitável a um tipo de ação que deve ser associada a uma série de direitos tanto políticos, quanto econômicos. Sem esses, a categoria de cidadania vai ser reduzida a uma formulação

---

<sup>13</sup> No caso das Universidades Públicas, mesmo com todo o desmantelamento, ainda se tem um ensino de

abstratamente teórica, sem nenhum conteúdo. Assim, para o autor, a educação, dentro de uma perspectiva democrática, passa a ser um direito quando há toda uma organização de instituições públicas que possam garantir, que, de fato, tal direito venha a se concretizar. Gentili (1999) aponta que:

Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio” (Gentili, 1999, p. 248)

Claro está, a partir da análise do autor, da qual também comungamos, que a educação, se mercantilizada, não pode promover o lastro, o alicerce para que, de fato, a tenhamos voltada para a grande maioria. Se desejamos uma educação onde todos possam ter acesso a seus benefícios, é preciso seguir outra lógica, a lógica de uma sociedade mais justa, onde o conhecimento produzido socialmente seja visto como um bem comum, contrário ao processo mercantilista que tende a reificar tudo o que está e não está ao seu alcance. É urgente que defendamos os direitos à educação pública, atrelados à defesa das condições materiais que possam vir proporcionar a materialidade de tais direitos.

No entanto, a lógica neoliberal na educação está atrelada ao trabalho de uma outra maneira. Segundo Gentili(1999), a educação, enquanto propriedade, pode ser adquirida através da compra e da venda, no mercado dos bens educacionais, servindo assim, enquanto uma propriedade possuída, para competir nos postos de trabalho. Esses, por sua vez, sendo definidores da renda das pessoas, também enquanto direito de propriedade. Se a educação é um bem de propriedade, uma mercadoria e, somente alguns privilegiados podem comprá-la, temos assim, automaticamente aqueles que podem obter tal produto, em larga vantagem em relação àqueles que não podem comprá-lo. O resultado dessa equação é que os ditos mais “educados”, quer dizer os mais qualificados, porque podem pagar para isso, serão os que terão os melhores lugares sob o sol do mercado global neoliberal.

Gentili(1999) ainda levanta uma outra questão fundamental em relação à ligação entre educação e trabalho. Para o autor, se o mercado é o regulador do emprego, é logicamente aceitável que exista uma esfera de *não-emprego*. É lógico que os proprietários de educação de qualidade terão maiores opções de emprego no mercado de trabalho, tendo também acesso à propriedade de um salário. E aqueles que não têm terão menos possibilidades. “Mas cabe também a possibilidade (não tanto pela eficácia lógica do

---

qualidade.

argumento e sim pela crua realidade que devemos viver ‘neste vale de lágrimas’) de que exista quem ‘possua’ educação de qualidade e não tenha acesso ao emprego, dada a escassa disponibilidade desse último”. (Gentili, 1999, p. 249) Segundo o autor, os neoconservadores, neoliberais, e tecnocratas reconvertidos vêm que somente o mercado pode corrigir essas deficiências. Para eles, tais deficiências são devidas antes a uma expansão desmedida dos mercados de bens educacionais, do que uma limitação estrutural das novas formas de competição do mercado global, que tem na sua direção a produção e ampliação do desemprego também global.

Uma forma muito usada pelos defensores do neoliberalismo e do mercado como regulador e autocorretor das deficiências, para explicar o desemprego é a que falta competência para aqueles que estão no mundo do desemprego. O discurso é que precisamos de profissionais “competentes”. Os que são competentes se sairão bem, tendo no mundo dos negócios neoliberais, lugar garantido. A mercadoria educação deve, portando, servir como panacéia, a partir do momento que forma bons jogadores, jogadores competitivos, que irão participar e ganhar no jogo da competição do mercado. Será a lei do *darwinismo social*<sup>14</sup> que resolverá a falta de oportunidades para todos.

“A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade.” (Gentili, 1999, p. 249). Para Gentili(1999), o que está ocorrendo com a restauração conservadora é a sentencição da educação das maiorias excluídas, ao mais perverso e desastroso destino, que é transformá-la na caricatura de um passado, que não chegou a concretizar suas promessas democratizadoras. Tal concretização não se efetivou devido ao modelo social, marcado irreversivelmente pelas desigualdades sociais. Na verdade, o que estamos assistindo, e isso é o que mais nos pasma, é uma cínica cena de desrespeito à vida, quando se lança o discurso de que será o “deus” mercado o salvador da destruição social que estamos vivenciando neste fim e início de milênio.

Essa destruição social, que nasce na barriga da miséria da globalização neoliberal, campeia pela esfera econômica, criando toda a estrutura material para sua consolidação. Mas, para que ela se implemente de fato na esfera educacional, faz-se necessária uma mudança cultural na forma de encarar a mesma, como já apontado por Gentili(1999). Por considerar que o aspecto cultural é importantíssimo, vamos aprofundar um pouco mais nessa questão.

---

<sup>14</sup> Termo usado por Stephen J. Ball no artigo “Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O Mercado como uma Estratégia de Classe.”

“A elaboração e concretização de medidas efetivas e pontuais, destinadas a transformar materialmente o aparato institucional da escola e sintonizá-lo como ‘novo’ ordenamento político e econômico, exigem uma mudança cultural.” (Suarez, 1999, p. 255) Segundo Suarez(1999), a mudança cultural que o neoliberalismo pretende fazer na educação tem como condição de possibilidade, e como instrumento a destruição de representações fixadas no imaginário social, a respeito das vantagens e conquistas, que se deram ao longo de anos de luta, pautados pela democratização da vida social e política. Essas lutas, construídas historicamente, caminharam na direção contrária aos interesses individualistas, da competição selvagem e desumana, que os defensores do mercado voraz tendem a ventilar por todas as esferas sociais. Ainda, segundo o autor, o que está no horizonte da ofensiva neoliberal é a substituição da legitimidade e do consenso edificados sobre os significados da luta democrática, por outro consenso e automaticamente por outra legitimidade. A esse outro consenso e legitimidade devem ser incorporados os valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro.

O que está em curso, na visão de Suarez(1999), é a substituição da ética pública, que foi cunhada coletivamente ao longo dos anos pelo combate cívico democrático, pela famigerada ética do livre mercado, que vem sendo importada sem mediações do mundo empresarial. Um dos pilares desse processo é a supressão da política, ou melhor da discussão do que significa politicamente a implementação da ética do mercado. Para que tal mudança se efetive, de fato, faz-se necessário que seja expurgado, destruído do inconsciente coletivo, a forma como o mesmo aprendeu a ler e a atuar politicamente na sociedade.

A mudança cultural que se pretende implementar deve, portanto, ser entendida como uma mudança ideológica e estratégica. No caso das sociedades capitalistas latino-americanas, é importante ressaltar que “os processos de luta e as conquistas obtidas constituíram o fundamento e o cenário para a formação de identidades e coletivos sociais que, em algumas ocasiões, chegaram a questionar o sistema de dominação política e, em outras, até o próprio ordenamento social e econômico, evidenciando suas contradições, injustiças e arbitrariedades”. (Gentili, 1999, p. 256) Assim, é que nesse momento é urgente que se consiga calar a voz da maioria, que em momentos históricos, ocupou os espaços contraditórios do sistema para questioná-lo.

Suarez(1999) aponta que, para se impor, a modernização conservadora necessita urgentemente dissolver da memória coletiva o conflituoso processo de construção social das noções que podem remeter ao enfrentamento do projeto neoliberal em curso. É urgente que se



remova das paredes da memória todos os quadros que possam remeter às noções como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade e direitos sociais. Ainda, segundo o autor, a urgência em apagar tais noções do imaginário coletivo está intimamente associada ao fato dos conteúdos das mesmas se configurarem em *âncoras simbólicas*, que podem fortalecer e materializar atores sociais capazes de agregar forças de negociação, e engendrar conceitos que possam vir a produzir de maneira autônoma categorias produtoras de formas de pensar, nomear, julgar e atuar na sociedade e no mundo. O que se observa é que cada vez mais os arautos da globalização neoliberal tendem a querer formatar as cabeças das pessoas para um sentimento de fim da história. É urgente que se consiga contaminar a todos pelo vírus mortal e maléfico que destrói a possibilidade de se acreditar na construção de uma outra sociedade. E isso pode vir a tomar força na área educacional. Como fica explícito na fala de uma das professoras entrevistadas durante a pesquisa de campo:

Olha é difícil assim agente acreditar na possibilidade de um nova ordem mundial. Porque você sabe que hoje tudo é direcionado pelo BIRD. E o sistema educacional, por ele não pagar tarifa, por ele não ter assim um maior lucro para o sistema governamental né? Então a tendência é realmente ser tudo controlado pelo BIRD. O Brasil como não tem muito, digamos assim, poder lá dentro, um poder de voto lá dentro. Eu acredito para um mundo assim, que o interesse já esteja voltado para certos países que têm o poder lá dentro, eu acredito que é difícil, não é impossível, que tenha uma outra ordem mundial. (1ª Entrevistada).

Na fala da professora, observa-se com muita evidência que o sentimento de impotência frente às políticas neoliberais traz imbuída, pelo menos num primeiro momento, em nível do discurso, uma mudança cultural. O sentimento de impotência passa a ser verbalizado sem nenhuma reflexão mais cuidadosa, que pudesse vislumbrar caminhos de possíveis enfrentamentos. O que está em curso, a nosso ver, a partir da fala da professora, é a configuração da cultura da submissão, que tanto interessa à lógica do projeto em curso.

Segundo Suarez(1999), a tarefa cultural que assumem os neoliberais e os neoconservadores, que são os tutores e representantes legais da mudança cultural em desenvolvimento, é simultaneamente destrutiva e produtiva. Para o autor, ela é destrutiva porque está empenhada em corroer e deslegitimar certos padrões culturais, axiológicos e de conduta social, e porque também busca efetivar a desqualificação e marginalização dos atores sociais que os possuem e podem vir a fazer uso político dos mesmos. É preciso, dentro dessa

ótica, acabar com a cultura da luta, das manifestações de rua, do espírito combativo que pode se insurgir contra a ordem posta.

O aspecto produtivo na tarefa cultural dos neoliberais é justamente porque ela caminha na direção contrária à cultura combativa. Isso se dá, na análise de Suarez(1999), porque ela supõe a criação, a difusão e aceitação praticamente generalizada de um novo senso comum. Porém, ocorre que, mesmo na construção hegemônica do discurso que cimenta o novo senso comum, são agregados conteúdos e significados fragmentados do velho discurso, cooptando alguns dos interesses dos atores sociais vinculados a tal discurso. Para o autor, esse movimento entre a dupla lógica, a da destruição e da produção, atende a uma construção hegemônica que trabalha no sentido de formar novas identidades sociais e culturais, que possam ter funcionalidade para a ordem que está em processo.

O que pode ser percebido no movimento que está se processando, a nosso ver, é que o novo discurso precisa ecoar nas cabeças dos atores sociais, passando a gerar nos seus imaginários uma única forma de se encarar o mundo. Isso vindo a se efetivar, desencadeará atitudes passivas frente à perversa lógica que tem o mercado como o grande juiz. “A Nova Direita busca, em síntese, delinear seu próprio horizonte mediante a criação de novas tecnologias, significados e valores; e, no mesmo movimento, apagar os traços de outros”. (Suarez, 1999, p. 257)

Na esfera da educação, ou melhor no campo educacional, segundo Suarez(1999), o conjunto de propostas e práticas da nova cristalização de poder, que é vista pelo autor como momento estratégico da política cultural neoliberal, pode ser denominada como *princípio educativo da Nova direita*. Segundo o autor, o que vai acontecer é que este conglomerado mais ou menos de categorias, de noções, de valores, vai instituir e promover uma série de relações inéditas, bem como regras e procedimentos razoáveis e legítimos, que vão contribuir para a formação de novos sujeitos sociais, políticos e pedagógicos. Para isso, o novo discurso dispõe de novos meios, de novos dispositivos culturais, que podem ser utilizados para reconstruir, como também destruir, os recursos e materiais simbólicos, a partir dos quais os atores sociais constroem suas visões e ações sobre o mundo.

Levando em consideração a ramificação da política cultural em curso, do projeto neoliberal para as diversas esferas, é que Suarez(1999) aponta ser necessário ampliar a crítica da sua natureza e alcance, como também dos processos ideológicos, culturais e pedagógicos que ele envolve. Assim, para autor, não se deve restringir a teoria educacional crítica, única e exclusivamente ao campo da educação institucionalizada. Nesse momento, faz-se necessário

que seja ampliado o olhar para outras zonas e domínios culturais e educacionais, que têm sido tradicionalmente menosprezado nos estudos de educadores progressistas e de esquerda, e que na atual conjuntura torna-se crucial à compreensão da dinâmica cultural da Nova Direita.

Segundo Suarez(1999), embora a escola pública, que é um espaço culturalmente dotado e densamente povoado, seja um dos principais palcos utilizados pela lógica neoliberal, para implementar sua reforma cultural, os meios de comunicação têm servido como um poderoso instrumento para efetivação de tal política cultural. Para Suarez(1999):

Isto porque os ideólogos neoliberais e neoconservadores têm advertido que a ampla cobertura sócio demográfica que garantem (chegam a todas as pessoas, em todo o território nacional, a baixo custo e com grande eficácia) e que a modalidade de interpelação que supõem (o fluxo da informação é unidirecional, sem possibilidade de resposta, e atinge individualmente sobre os indivíduos) os convertem em recursos técnicos mais que adequados para seus fins. Mas, sobretudo, porque se deram conta das potencialidades que apresentam para ‘fabricar’ sentidos e significados sociais favoráveis a seu projeto, sem o perigo ou a obrigação de submetê-los, ao menos imediatamente, à discussão e ao controle públicos. (Suarez, 1999, p.258)

Fica evidente na fala do autor que o cerco do neoliberalismo está cada vez mais forte. É como se estivéssemos sendo estrangulados; de um lado, vê-se as políticas neoliberais configurando os meios e modos de produção dentro da sua lógica, por outro, a confecção de leis que lhe dêem aparato jurídico, e por fim, o golpe final que seria a mudança da cultural combativa, para a cultura do salve-se quem puder, ou seja, a cultural mercantilista do “deus” mercado. Daí a necessidade de se utilizar a esfera da educação formal, ou institucionalizada, e da educação não formal, que se dá por diversos meios.

A perversidade desse estado de coisa encontra-se justamente no fato de que a lógica em curso passa a ecoar nas mentes, neutralizando qualquer outra forma de pensamento contrário a ela. Desta forma, o que vai ocorrer é uma desterritorialização tanto das culturas combativas, quantos das culturais locais que têm assim, suas temporalidades espaciais próprias atropeladas. A formatação das mentes e, conseqüentemente, das formas de viver das coletividades são a tradução da territorialização da lógica do neoliberalismo.

Esse processo de desterritorialização e territorialização, através da mídia, vai se efetivando lentamente e de forma bastante eficaz. Segundo Suarez(1999), esse movimento se dá na medida em que quase a totalidade das *mass-media* atende à lógica “sempre benéfica” e “mais eficaz” da gestão privada-empresarial. Favorecendo a lógica em curso, as mídias veiculam informações que contribuem para consolidação de valores que atestam

contrariamente ao bem público. São transmitidas informações que veiculam uma imagem da administração pública de ineficiência e lentidão. Assim, começa se consolidar a destruição de uma imagem do bem público como algo benéfico e de boa qualidade. Simultaneamente, há a produção de uma imagem do privado como algo de fato superior ao que é público e gratuito.

A assimilação da cultura neoliberal que vem se efetivando aos poucos, através das diversas esferas da sociedade, como por exemplo a esfera educativa, esta última tanto formal, quanto informal, traz uma mudança na relação que foi historicamente construída a respeito do significado do como deva ser a educação. Para Suarez(1999), entre os questionamentos que a lógica posta desenvolve, e talvez o que traz maiores implicações sobre a estrutura da nova “racionalidade educacional”, seja o que pretende limar do imaginário social a concepção que vê a educação como algo que deve ser público e gratuito, um direito social, uma conquista da democracia. Esta, segundo o autor, parcialmente conquistada sob o *slogan da igualdade de oportunidades*, e historicamente vinculada com o contraditório processo de construção da cidadania. “A tentativa consiste em despojar a memória coletiva de suas ancoragens histórico-culturais e retirar do senso comum das maiorias o interesse político que atravessou as formas autogeradas de constituição de valores e conteúdos culturais referentes à educação.” (Suarez, 1999, p. 260)

Na análise de Suarez(1999), a insistência em alusões que decretam o fim da história e das ideologias adquire, portanto, um significado retrospectivo. Para o autor, essas alusões recolocam a educação e a escola como espaços sociais naturalizados, espaços neutros, que são imunes a toda formulação política e ideológica, bem como a qualquer revisão histórica. O que se observa, a partir da análise do autor, é que essa nova formatação, sendo implementada no âmbito escolar, irá destruir a possibilidade de formação de indivíduos críticos e questionadores. Essa mudança cultural e ideológica não ficaria ou ficará restrita somente à formação dos educandos, pois tomaria corpo em todas as esferas da escola, contaminando os outros atores, os professores e os funcionários. O fenômeno educação permeado pelas relações de poder, pelos conflitos e contradições, que são reflexo da sociedade historicamente desigual, tendo agora o acirramento de tais desigualdades, fica portanto relegado às questões meramente instrumentais e técnicas, é o que podemos chamar de neotecnicismo, patrocinado pelos arautos do “rei” capital.

Para Saurez(1999), “uma nova versão da ‘racionalidade instrumental’ – desvalorizada por sua mimese direta e exclusiva de critérios e padrões econômicos – abre caminho e estabelece limites para a discussão simplesmente técnica de uma problemática que

é e tem sido inerentemente política”. (Suarez, 1999, 260). Essa é a estratégia, os problemas educacionais dentro do “novo discurso”; não passam de problemas técnicos. Não são vistos como problemáticas geradas dentro do seio da sociedade desigual, não são consideradas como fruto de tal sociedade. A lógica é, se os problemas são meramente técnicos, a resolução dos mesmos só será possível a partir de uma discussão técnica e instrumental. Deve ser retirado todo conteúdo político da discussão, como se isso fosse possível. Assim, passa-se a ocultar as reais causas dos problemas educacionais. Os professores e funcionários devem ter competência técnica; os alunos, sendo formados nesse ambiente de profissionais “competentes”, devem, portanto, receber uma formação que os possibilite desenvolver competências e habilidades que lhes garantirão um lugar sob o sol do onipotente “deus” mercado.

O raciocínio falsário, que é um dos pilares da nova empreitada cultural, vai criar as condições ambientais necessárias para a fecundação de uma outra afirmativa. Tal afirmativa, segundo Suarez(1999), é que a educação deve ser vista como uma mercadoria a mais. Segundo o autor, o que se vê na proposta é a apresentação dos serviços educacionais já desprovidos de todo e qualquer julgamento político, como se fossem bens que possam ser comprados, vendidos e consumidos dentro do contexto de um mercado educacional. Como um dos pilares da lógica neoliberal é a não intervenção do Estado, ou seja, ele deve deixar a lógica do mercado regular toda a dinâmica da sociedade, e sendo a educação visto como a mais uma mercadoria, ela também deverá seguir os ditames da livre concorrência. Passamos a viver a era dos supermercados educacionais, onde poderá ser comprado ou vendido o produto educação. Segundo Suarez(1999):

A proposta apresenta os serviços educacionais, já livres de todo conteúdo e julgamentos políticos, como bens que se compram, se vendem, se possuem, se consomem no contexto de um mercado educacional. Desde que não seja regulado externamente e fique entregue à sua própria legalidade, este mercado garantiria uma vasta e hierarquizada oferta de qualidade variada e a liberdade de escolha de seus ‘usuários’ ou ‘consumidores’. Segundo seus mentores, as consequências benéficas desse deslocamento seria, em primeiro lugar, a possibilidade de combater eficazmente a ‘crise da escola’ provocada por muitos anos de administração inoperante, a partir da incorporação de critérios empresariais de organização e gestão. Em segundo lugar – e como consequência do anterior -, a ampliação e aprofundamento das condições de equidade e democracia que, até o momento, o Estado não pôde oferecer, apesar de sua obstinada intervenção (Suarez, 1999, p. 260)

Fica evidenciado na análise de Suarez(1999), que no discurso do neoliberalismo globalizado, o Estado é o grande inimigo da qualidade. Sob a égide de tal discurso, a qualidade somente poderá ser proporcionada a partir do livre mercado. Esse, por sua vez,

necessita de instrumentos que lhe dêem condições de dizer se o produto é ou não de boa “qualidade”. Portanto, para que se tenha como atestar se algo é bom ou ruim, logicamente, é preciso que o produto seja submetido a uma avaliação. É o que o estamos assistindo em nosso país, a consolidação do sistema de avaliação nacional do MEC, nas universidades e escolas de ensino médio. O MEC segue com o sistema de avaliação, a lógica do mercado. Isso acontece quando lança uma avaliação padrão para todo o país, obrigando tanto cursos de ensino superior, quanto de ensino médio a se adaptarem às suas exigências. Assim, o MEC amarra o currículo nacionalmente, atropela as temporalidades-espaciais de cada local, facilita e obriga, ao mesmo tempo, o acesso a um conhecimento que será “importante” em primeira instância para a formação de pessoas; quer dizer, de lenhas que alimentem a fornalha do mercado. Por fim, o MEC usa como instrumento de avaliação, o provão, que serve para “medir”, quantificar e valorar o produto de cada instituição de ensino, que no caso são os alunos.

Na verdade, mais uma vez vemos que o discurso do neoliberalismo, que prega o não intervencionismo do Estado, não existe de fato. O Estado é convocado a atuar toda vez que o sistema venha a necessitar do seu braço forte. Portanto, a mudança cultural em curso tem também o apoio do Estado, que atualmente veste a roupa das políticas globais e neoliberais.

Com medidas de avaliação como o provão, vemos o governo dando, portanto, o atestado de qualidade à algumas escolas, ou seja, dando aos produtos educacionais produzidos por essas escolas, o selo de produtos de “qualidade”. Assim, institui-se, quer dizer, regulamenta-se os mercados educacionais, consolidando-se o livre comércio. Agora, todos podem ter acesso à educação de “qualidade”, só poder comprar. Essa é a forma vil que está sendo importada do mundo da produção para o sistema educacional. Com ela vem todo um aparato para consolidar o sistema neoliberal. O que se busca a partir de tais medidas e com a mudança cultural, é amarrar a educação cada vez mais ao mundo da produção e das relações mercantis que estão se implementando.

Com a retirada do imaginário das pessoas de âncoras que possam vir a desencadear processos de lutas contra a ordem em curso, teremos uma educação para domesticar e adestrar para o mundo da produção. Logicamente, como visto na análise de Gentili(1999), esse mundo continuará tendo suas ocupações divididas, quer dizer, aqueles que têm acesso a uma educação de “qualidade”, porque poderão pagar por ela, ocuparão os melhores quadros, sem, no entanto, estarem fora do risco de também não conseguirem lugar sob o sol do “deus” mercado. Tanto os que podem pagar, quanto os que não podem pagar por uma boa educação, terão que ser competitivos, ser competentes, ter competências e habilidades que lhes garantam

seu lugar no mundo da globalização neoliberal. O discurso é, quem não está empregado é porque não tem competência, não está qualificado.

Fica evidente, a partir de toda a discussão aqui realizada, que a educação está sob o julgo da ordem vigente, que caminha pelos países que aderiram à globalização neoliberal. Ela é certamente um dos mais eficazes veículos de transporte do novo ideário global e neoliberal. A amarração que se pretende fazer entre a educação e o mundo da produção demonstra claramente a importância da educação para o atual contexto histórico. A nova ordem necessita a todo custo da educação para formar seus exércitos. É urgente que se qualifique pessoas aptas para se inserir no mundo que está em desenvolvimento. Visto que a lógica do sistema global está em curso com uma força jamais vista na esfera educacional, passaremos a discutir como a amarra entre a educação e tal lógica poderá está sendo alinhavada a partir do discurso que aponta a educação como fomentadora e promotora de qualificação. Discutiremos qual a qualificação que a nova ordem mundial pretende e qual a que estamos vislumbrando e que guiou o nosso olhar durante toda a pesquisa.

É preciso deixar claro, mais uma vez, que apesar do estado de coisas que está em curso, acreditamos na possibilidade da construção de uma outra ordem tanto local, no Brasil, quanto mundial. Assim, acreditamos na educação enquanto fomentadora de práticas culturais combativas, capazes de enfrentar e contribuir para a mudança do atual sistema.

## **SEGUNDO CAPÍTULO**



## GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

Antes de realizarmos a discussão a respeito do tipo de qualificação que a nova ordem vigente aponta como a melhor, estaremos refletindo a respeito da mudança que o mundo da produção passa a sofrer com o advento das chamadas novas tecnologias.

Assim, neste momento, cabe uma breve análise da chamada "Terceira Revolução Industrial" que perpassa a "Fábrica Global"<sup>15</sup>. O processo da globalização neoliberal tem como pano de fundo e linha de frente o avanço científico e tecnológico. Segundo Savianni(1996), a “Terceira Revolução Industrial” se apresenta de forma diferenciada da Industrialização, pois o que se observa no atual contexto é a transferência das próprias funções intelectuais para a máquina<sup>16</sup>.

Essa metamorfose vai trazer mudanças qualitativas para os métodos de produção capitalista, sem, no entanto, haver uma modificação da essência desse modo de produção. Através das técnicas eletrônicas, da robótica, da automação e da informática, tem-se a visualização de uma maior potencialização do trabalho e da produção. Isso se deve ao fato de que agora, uma só máquina, através de "softwares", poder ser programada para desenvolver várias finalidades. Essa particularidade da revolução tecnológica vai trazer diversas complicações para o âmbito da produção e do processo de trabalho, principalmente nos chamados países em desenvolvimento.

O que se tem a partir da revolução tecnológica é o que pode ser denominado como *sociedade tecnizada*. “A sociedade tecnizada surge quando a sociedade industrializada ainda não se esgotou e, nos casos dos países subdesenvolvidos, ela é esboçada em meio a graves distorções e acentuando o descompasso de tempo e de ritmo que caracteriza o desenvolvimento do capitalismo periférico.” (Machado, 1994, p. 13). Sendo assim, em países como o Brasil, a tecnificação vai ser desenvolvida de forma incipiente, fazendo com que haja uma diferenciação no processo de trabalho. Cabe salientar que a tecnificação vem acompanhada da redução não relativa de mão-de-obra, mas sim absoluta, ocasionando, portanto, o desemprego em massa.

---

<sup>15</sup> O termo que é apresentado por Ianni, "sugere uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além de todas as fronteiras, subsumindo formal ou realmente toda as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital". IANNI, Otávio. *Teorias da Globalização*. Civilização Brasileira. 4ª Edição. Rio de Janeiro, 1997.

<sup>16</sup> Na "Revolução Industrial" o que vai acontecer é a transferência da funções manuais para máquina. SAVIANI, Dermeval. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar*. FERRETI, Celso... [et al]. 3ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis 1996. 220 p.

Para Machado(1994), as relações de trabalho, a partir da *sociedade tecnizada*, apresenta dois pólos de trabalhadores. No primeiro pólo, encontra-se a existência daqueles trabalhadores ligados ao processo de industrialização que se caracteriza por baixos salários, nível educacional inferior, desempenhando funções desqualificadas. No outro, trabalhadores com salários e níveis educacionais altos. O que se percebe do trabalhador situado nesse último pólo é uma sensação de superioridade, gerada pela possibilidade de maior consumo. No entanto, essa é uma sensação que pode ser totalmente falsa; pois o que pode ocorrer, a partir desse sentimento, é o desinteresse por seus próprios problemas, levando-o a um afastamento da conscientização da sua condição histórica. A respeito disso Machado(1994) faz a seguinte colocação " (...) a brutalização deste trabalhador não se dá pela fome mas pela ignorância política e pelos horizontes estreitos e alienados oferecidos pela lógica consumista desta sociedade capitalista tecnizada." (Machado, 1994, p. 18 ).

Um outro aspecto a ser evidenciado é que, conforme a análise de Gentili(1999), o mundo continuará tendo suas ocupações divididas, aqueles que têm acesso a uma educação dita de “qualidade” terão maiores condições de inserção no mercado ocupando os melhores postos. Como na atual conjuntura quem pode comprar uma educação de qualidade são os detentores do capital, tal sensação de superioridade é fruto dessas relações, e acaba por reforçar a divisão de classes, onde os mais ricos têm melhores empregos e poder de mando, e os mais pobres são explorados e comandados. Com o desemprego em massa, que vivenciamos hoje, essa situação fica mais grave, dificultando o acesso ao mundo do trabalho.

A nova versão do trabalhador, apontada por Machado, surge com a implementação da microeletrônica, que possibilita à máquina, como já foi citado anteriormente, uma maior funcionalidade, ou seja, através de "softwares" ela pode ser programada para desenvolver várias funções. Essa flexibilização, possibilitada à máquina, vai desembocar no que se pode denominar de trabalho flexível.

“O processo de trabalho flexível traz a possibilidade de uma redução dos níveis de divisão e fragmentação de trabalho, pois oportuniza a intercambialidade de funções e a polivalência do trabalhador, ao ser alocado em diferentes tarefas.” (Machado, 1994, p. 15). Diante desse processo de flexibilização da produção, o novo tipo de trabalhador<sup>17</sup>, ilusoriamente superior, como já foi dito logo acima, deve possuir uma maior qualificação. O que se põe como exigência para esse novo perfil de qualificação é a posse de escolaridade básica, adaptabilidade a novas situações, uma compreensão mais global das tarefas a serem

---

17 Cabe ressaltar que essa nova realidade do trabalho e da qualificação não se dá de forma geral, ou seja, ainda

desenvolvidas, e uma visão de conexão entre as diversas funções. Para isso, o trabalhador deve possuir abstração, capacidade de interpretação de informações e, entre outras, a capacidade de comunicação coletiva para o desempenho do trabalho em grupo.

É preciso que haja um *locus* que desenvolva as competências e as habilidades que vão permitir que o trabalhador possa se inserir no novo processo de produção visto acima. Esse *locus*, mais do que nunca, para os arautos da globalização neoliberal é, sem dúvida, a educação. Essa visão da educação como formadora de quadros para a máquina do mercado não é nova, faremos um resgate da abordagem que vê a educação como totalmente atrelada ao mundo da produção, ou melhor, à fornalha da produção capitalista.

Segundo Frigotto(1995), essa relação já estava presente na escola clássica liberal; no entanto, a construção de um *corpus* teórico dentro de um campo disciplinar (Economia da Educação), que vai definir a educação como um fator de produção, vai ser explicitada no contexto das teorias do desenvolvimento e, mais especificamente, na teoria da modernização. Segundo o autor, essa teoria tem a sua construção sistemática no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz no EUA, na década de 50. Os estudos de Schultz tinham como investigação fundamental descobrir qual o fator que pudesse explicar, além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, quais as variações de subdesenvolvimento e desenvolvimento entre os países. A partir desse estudo, Schultz destaca-se ao descobrir o chamado fator H, com tal descoberta ele elabora um livro que vai sintetizar a teoria “Teoria do Capital Humano”, livro esse que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968 (Schultz, 1973). “No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*”. (Frigotto, 1995, p. 41)

A lógica dessa teoria, ou melhor, a idéia-chave, segundo Frigotto(1995), “é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção”. (Frigotto, 1995, p.41) Segundo o autor, a idéia que vai guiar a teoria do capital humano, é que uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação é tomado como indicador de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que vão ter a função de potencializar a capacidade de trabalho e de produção. Seguindo a lógica de tal teoria, a suposição é que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, pois vai alcançar dois grandes planos: o plano geral

das nações, como também no plano da mobilidade individual. O que se tem a partir de tal teoria é a amarra da educação com o mundo da produção. Para que isso venha a se efetivar, faz-se necessário que uma série de cuidados, ou providências sejam tomadas dentro da esfera educacional para que de fato possam ser repassadas, através dela, conhecimentos, atitudes, habilidades e competências que venham servir ao mundo da produção.

Segundo Frigotto(1995), foi rápida a disseminação de tal teoria nos países subdesenvolvidos e desenvolvidos. Ela passou a ser vista como uma panacéia para a solução das desigualdades entre os países e mesmos entre os indivíduos. Nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, ela foi impulsionada através de organismos internacionais, sendo estes representantes dos interesses do capitalismo integrado ao grande capital, como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e regionais CEPAL, CINTERFOR.

Frigotto(1995) evidencia que dois aspectos internamente conflitantes são abordados na literatura que propaga a Teoria do Capital Humano. O primeiro aspecto é a tentativa tanto em nível macro, quanto micro de se mensurar o impacto que o desenvolvimento de um dado país sofre a partir da educação. Segundo o autor, o motivo da discórdia é mera e simplesmente de ordem metodológica e não de concepção. Frigotto(1995) destaca no plano da literatura internacional, que segue a perspectiva macro, os estudos de Harbinson & Myers(1964); já no plano nacional, os estudos de Langoni(1974) e Simonsen(1969). Tais estudos tentaram mensurar o impacto da educação de forma agregada ao desenvolvimento, buscando ainda desenvolver métodos de projeções e de previsão de mão-de-obra necessária, bem como de nível de instrução, como *manpower approach*. No plano micro, o enfoque objetiva-se na análise de custo, taxa de retorno, custo-benefício, análise de oferta e demanda.

O segundo aspecto básico levantado por Frigotto(1995) está centrado no debate que tem como pressuposto básico e mais amplo da teoria, a educação como promotora de capacidade de trabalho. Segundo o autor, a questão que se põe é qual o tipo de educação é geradora de diferentes capacidades de trabalho, sendo, conseqüentemente, promotora de produtividade e da renda.

Frigotto(1995) assinala que, sem romper com a concepção que norteia a teoria de capital humano, o embate vai girar em torno do que realmente produz a capacidade de potencializar trabalho e o que a escola efetivamente desenvolve, ou seja, conhecimentos e habilidades técnicas específicas ou valores e atitudes funcionais ao mundo da produção. Frigotto(1995) deixa claro que os estudos realizados pelos economistas tendem a privilegiar,

ou melhor, valorizar o primeiro aspecto, enquanto os sociólogos (funcionalistas) tendem a valorizar o segundo.

Segundo Frigotto(1995), Parsons(1961) e Dreben(1968), que são dois representantes da sociologia funcionalista, desenvolveram amplas análises, enfatizando que a maior produtividade se dá através do desenvolvimento de atitudes adequadas para o mundo do trabalho. O autor aponta que outros autores como Bowles(1972) e Gintis(1971), que são conhecidos como *radicais americanos*<sup>18</sup>, por suas análises serem inspiradas em abordagens marxistas, vão evidenciar os aspectos do disciplinamento e das atitudes, focando seu olhar não somente na questão da funcionalidade, mas sobretudo da reprodução dos interesses capitalistas. Fica claro que, nessa abordagem, a escola com a sua estrutura burocrática e rígida, no que diz respeito à regra e comportamentos que devem ser seguidos pelos estudantes, funcionários e mesmo professores, acaba por promover o enquadramento, através de suas regras, tão necessário ao processo de produção.

O conjunto de postulados básicos, segundo Frigotto(1995), da Teoria do Capital Humano, influenciou fortemente nos caminhos e, como bem frisa o autor, descaminhos da concepção política e práticas educativas no Brasil. Tal influência foi marcante na fase mais dura do regime militar, mais especificamente nos de 1964, 1968 e 1975. Isso mostra que a articulação entre a educação e o capital, ou melhor, da educação com o mercado, para ser conceitualmente contemporâneo, não é nenhuma novidade na esfera da nossa educação. Naquele momento vimos o surgimento e o crescimento da abordagem tecnicista que serviu como suporte para a implementação da teoria. O homem a ser formado para a fábrica era o indivíduo “pacífico”; deveria aceitar as regras do jogo para inserir-se no processo produtivo, sem questioná-lo de forma alguma. Assim, ele teria, além de sua qualificação técnica, adquirido e internalizado atitudes que lhe possibilitariam ter a postura ideal para o processo de produção. Segundo o autor, a implementação deu-se da seguinte forma:

No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitária de 68 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificam a essência desse ajuste (Frigotto, 1995 p. 43)

Como pode ser visto na fala do autor, o que estamos assistindo hoje, no que diz respeito à tentativa de amarrar a educação ao mercado, é fruto de um processo histórico.

Frigotto(1999) aponta que, o que de fato constitui o capital humano, e o que o mesmo diz gerar em termos efetivos de desenvolvimento, tanto no plano inter e intra nações quanto no plano individual, é que ele “é função de saúde, de conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade.” (Frigotto, 1999, p. 92) Para o autor, os traços cognitivos e comportamentais foram fixados como componentes básicos para a Teoria do Capital Humano. Tais elementos assumem hoje uma ênfase especial nas teses da sociedade do conhecimento e qualidade total.

O argumento, ou melhor, o pressuposto que norteia a perspectiva da teoria econômica ou marginalista, segundo Frigotto(1999), assinala que quanto maior a *margem* de instrução, maior seria a *margem* de produtividade. Isto levaria a maiores ganhos no processo produtivo; pois, seguindo o olhar de tal teoria, o capital remunera os fatores de produção, conforme a sua contribuição dentro do próprio processo produtivo. O que se vê no discurso da Teoria do Capital Humano é a visão de educação, enquanto redentora de todos os males da sociedade.

A visão de educação, enquanto redenção, que é passada a partir da Teoria do Capital Humano, deixa de fora uma série de aspectos do âmbito social, tornando a análise que faz da sociedade e, conseqüentemente, da educação, numa análise débil e superficial. Para Frigotto(1999), a debilidade das análises da Teoria do Capital Humano encontra-se no fato de ser uma formulação que vê a relação capitalista de dentro, bem como o sistema como um resultante da perspectiva liberal e neoclássica de compreensão da realidade social.

Analisando a realidade dessa forma, obviamente, o constructo teórico de tal abordagem não leva em conta as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflituosos, muito menos as relações de classe. Ainda, segundo o autor, o que leva a tese da Teoria do Capital Humano a ser ineficaz, ou melhor, a não cumprir com o que prometia tanto politicamente quanto socialmente, em termos da diminuição das desigualdades entre as nações e, mesmo entre os indivíduos, reside na forma “(...) invertida de apreender a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não uma equação matemática como querem os neoclássicos ou neoconservadores”. (Frigotto, 1999, p. 93) Assim, fica claro que não será através da educação que se poderá equacionar formas de resolução para as problemáticas sociais. Isto, na atualidade, está ainda mais

evidente devido à lógica neoliberal e neoconservadora que quer transformar a educação em mais uma mercadoria, como visto na análise de Gentili(1999). A educação, portanto, está dentro de tais relações de poder que permeiam a luta de classes desde a sua gênese. Segundo Frigotto(1995), ocorre que:

(...) a questão não se situa, como as análises insistiam, na perspectiva de um linear vínculo reprodutivista que tornava a escola um *locus* por excelência produtor de mais-valia relativa (Rossi, 1978, Glavan, 1979) ou da tese do desvínculo que postulava que o capital prescindia da escola (Slam, 1980). A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. No plano especificamente econômico, movimenta uma fatia do ‘fundo público’ que se constitui em pressuposto de investimentos produtivos. (Frigotto, 1995, p. 44)

Frigotto(1995) mostra-nos ainda, ao citar Celso Furtado(1992), que no caso específico do Brasil, o país viu durante 50 anos seu PIB crescer de forma muito significativa, sendo uma das mais altas, ou seja, 7% ao ano; no entanto, o país não tem com o crescimento do PIB, que dobrava a cada 10 anos, a diminuição da miséria. O autor evidencia que dados publicados do IBGE, na última PNDA (1994), mostram essa miséria em termos do desemprego, do subemprego, da fome e da miséria.

É preciso esclarecer que a crise que assola os chamados países periféricos abrange também os países centrais. Frigotto(1999), citando C. Vilas(1991), demonstra que, nos países da América Latina, a quantidade de miseráveis absolutos aumentou na década de 70/80 em 70 milhões. Números esses que são equivalentes a duas vezes a população da Argentina. O autor ainda demonstra, ao citar Goran Therbon <sup>19</sup>, que os estudos do mesmo deixam claro que a crise de desemprego e subemprego também atinge os países centrais. “Os países do mercado Comum Europeu têm taxas médias de 12% de desemprego. A Espanha, todavia, tem 22%. Nos últimos 20 anos, a Espanha teve um crescimento econômico de 100% e crescimento negativo de 2% no emprego”. (Frigotto, 1999, p.94) Os números evidenciam que o que realmente acontece no mundo atual da globalização neoliberal é a centralização das riquezas nas mãos do arautos do “rei” capital. Tal centralização gera a crise, sendo a mesma o coração que pulsa e faz o sangue correr nas veias do sistema neoliberal global.

Frigotto(1999), complementando sua análise, explicita que a ineficácia, ou melhor, a debilidade da Teoria do Capital Humano e seus substitutos deve-se à implosão acelerada dos

---

19 Citando Therbon, Frigotto aponta os trabalhos *Por que en algunos países hai mais paro que en otros? (1998)* e *Competitividad, Economia y Estado de Bienestar (1993)*

Estados-Nações, que vai se dar a partir de 1960, a nova visão internacional do trabalho; uma nova regionalização do mundo, e uma concentração sem precedente de capital, como também do conhecimento técnico-científico. Esses acontecimentos já começam a apontar uma mudança na própria relação entre o processo produtivo e a educação. O velho discurso da teoria do capital começa a sofrer alterações, sem, no entanto, perder o cunho ideológico, que busca a todo custo atrelar o processo educacional ao processo produtivo.

Outros acontecimentos vão contribuir para uma mudança na base material das relações intercapitalistas. Essas mudanças da base material, segundo Frigotto(1999), desenvolvem-se através da implosão dos Estados Nações; da reorganização dos blocos econômicos e, conseqüentemente, de poder político; da mudança da base técnico-científica do processo e do conteúdo do trabalho, que passa, sobretudo, por uma crescente reorganização orgânica do capital; substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível; e um acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, ou seja, do capital vivo. Com a modificação das bases materiais, ocasionadas pelos acontecimentos acima, segundo o autor, vê-se emergir uma nova categoria de análise, a chamada *sociedade do conhecimento*<sup>20</sup>, bem como novos conceitos operativos como: qualidade total, flexibilidade, trabalho flexível, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente<sup>21</sup>.

Na verdade, todos esses novos conceitos, como também a própria categoria *sociedade do conhecimento* são, a nosso ver, uma nova versão da Teoria do Capital Humano. Pois, o discurso da necessidade de maior qualificação para inserção no processo produtivo é muito mais forte. E a educação nesse processo, como apontado anteriormente, é mais uma vez o alvo a ser atingido pela flecha dos neoconservadores e neoliberais. A antiga versão de um indivíduo “passivo” que a educação se incumbira de formar passa por uma nova roupagem. Ficando a linha entre o indivíduo questionador, crítico e atuante nas questões político-sociais e o novo tipo, bastante tênue. No entanto, essa proximidade é apenas mais uma ilusão que é passada para o trabalhador e, conseqüentemente, para aqueles que formam e estão sendo formados na esfera educacional para ocupar cargos no mercado de trabalhado. Tal ilusão é logo desfeita a partir de um breve olhar para a realidade da atual globalização neoliberal que tem seu ideário pautado nas desigualdades sociais e na formação do exército de desempregados. Isso fica bastante claro na fala de Perry Anderson(1995), que ao fazer uma

---

20 Não aprofundaremos na discussão desse conceito por julgarmos ser o qualificação tipo de qualificação a centralidade da nossa pesquisa, embora reconheçamos que a própria análise do que seja qualificação passa obrigatoriamente por essa discussão. .

21 Como visto na discussão a respeito da globalização neoliberal, esses acontecimentos, entre outros, também contribuem para que o Rei Capital e sua lógica possam se propagar.



análise histórica do neoliberalismo, aponta que para que tal sistema pudesse vir a ser implementado:

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos do com o bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (...) Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagnação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. (Anderson, 1995, pág. 10)

Com a fala de Anderson(1995), fica claro que está na base no sistema neoliberal a mão-de-obra excedente. E que essa, por sua vez, deve ser de altíssima qualidade para estar apta a inserir-se imediatamente no novo processo produtivo, assim que for solicitada. O que se observa com muita clareza é que o próprio trabalhador acaba virando bucha de canhão contra sua própria classe. Daí, ser necessário e urgente um indivíduo, além de altamente classificado, capaz de um atuar criticamente no processo de produção e na vida social como um todo.

Sendo a maior qualificação do trabalhador uma exigência da globalização neoliberal, somos impulsionados a discutir a respeito do tipo de qualificação que vislumbramos para o trabalhador. Assim, a questão que se colocou durante toda a pesquisa estava relacionada à qualificação polivalente ou politécnica.

Estando colocada pelas novas tecnologias como algo novo, a polivalência se apresenta através da variação do trabalho, baseada numa relativa abertura quanto à possibilidade do trabalhador de administrar seu próprio tempo, sem no entanto, haver uma mudança em nível qualitativo das funções. Segundo Machado(1994), a polivalência "... representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes." (Machado, 1994, p. 19 )

O que fica evidenciada com a polivalência é a atribuição de várias funções para cada trabalhador, ou seja, dentro de uma qualificação polivalente o trabalhador ideal é aquele multihabilitado sujeito a regras pré-determinadas. Portanto, a visão da qualificação polivalente, que pode ser caracterizada como a nova expressão do *trabalho morto*, vem pautada pela perspectiva de uma formação seletiva, fragmentária e utilitarista, onde o trabalhador não tenha nenhum tipo de postura crítica perante o seu próprio trabalho. Sendo

assim, apesar da exigência de uma maior abstração, o que se quer na verdade com a qualificação polivalente é um trabalhador alienado do processo de produção.

O papel da educação, enquanto esfera capaz de promover tal qualificação, seria de dotar um indivíduo com as competências e habilidades técnicas para o novo processo de produção, incluindo aí a destruição de âncoras simbólicas que engendrassem a construção de consciências críticas, que vislumbrassem a construção de um outro tipo de sociedade. O que se observa com o discurso da formação polivalente e, com os demais conceitos criados a partir da nova ordem mundial, é que tal formação requer um indivíduo que simplesmente venha a se inserir no mercado de trabalho sem que o mesmo tenha consciência do seu papel histórico para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Um outro aspecto a evidenciar, é que a escola estaria sendo promotora de uma mão-de-obra excedente e altamente qualificada.

É por acreditar na possibilidade de minar a sociedade que hoje vigora no atual momento histórico, e por entender que tal momento vivido pela humanidade é por si só contraditório, trazendo o cerne de sua destruição, que vislumbramos um outro tipo de formação e qualificação para os indivíduos neste início de milênio. Para isso, estaremos refletindo a respeito da formação *omnilateral* e *politécnica*, enquanto alternativa para a qualificação polivalente, tão almejada pelos *homens de negócio*. Segundo Frigotto(1995) é imprescindível esclarecer que:

(...) o resgate dos conceitos de escola unitária, formação omnilateral e/ou politécnica, tecnológica-industrial produzidas no interior da concepção de homem e do processo de ‘emancipação’ em Marx e Engels e posteriormente em Gramsci, que surge na década de 80 no pensamento educacional brasileiro, sustenta-se na mesma materialidade histórico-social de onde emergem os conceitos de polivalência, policognição, multi-habilitação, formação abstrata, tão caros aos *homens de negócios*, e, ao mesmo tempo, demarcam uma perspectiva ético-política de formação humana numa direção que lhes é antagônica, e que interessa às classes trabalhadoras. Velho e novo, arcaico e moderno, no plano histórico, coexistem contraditoriamente. (Frigotto, 1995, p.172)

O que fica evidente na fala do autor é que a formação omnilateral e/ou politécnica não desconhece a base material que hoje constitui o processo de produção. É portanto, a partir dele e seus espaços contraditórios que a sua gestação e nascimento poderão vir a acontecer. Assim, a formação omnilateral e politécnica não é uma mera abstração, porém sim, algo que deve surgir do embate das contradições históricas entre as classes sociais.

A esfera educacional, por fazer parte desse movimento contraditório, será o *locus* apropriado para o desenvolvimento de lutas também hegemônicas. Assim, segundo Frigotto(1995), “se a luta hegemônica, se desenvolve sobre uma mesma materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônica, as alternativas em jogo no campo dos processos educativos se diferenciam tanto pelo processo quanto pelo conteúdo humano e técnico-científico.” (Frigotto, 1995, p.173) Para o autor, a educação e, de forma mais geral, a formação humana, bem como os processos de qualificação específicos, para fazer frente às tarefas econômicas, seguindo o viés socialista e democrático, deve ter como horizonte permanente dimensões ético-políticas bastante claras e inconfundíveis. O que está posto para tal formação não é uma mera instrumentalização, para inserção no voraz mundo do mercado global e neoliberal; mas sim, a valorização acima de tudo do ser humano.

Para que, de fato, a formação omnilateral e/ou politécnica possa vir a se implementar, na visão de Frigotto(1995), é necessário que se efetive o desbloqueio dos mecanismos de exclusão que deixam à margem das condições mínimas de vida, no caso do Brasil, praticamente a metade da nossa população, congelando e retardando o próprio processo técnico. Assim, através do desbloqueio dos mecanismo opressores, é que poderemos sonhar com um homem que possa desenvolver toda a sua potência.

“A tomada de consciência, da forma mais ampla possível, desta realidade histórica de tal sorte que a mesma se constitua num elemento de ação política, é um fato crucial”. (Frigotto, 1995, p.175) Segundo Frigotto(1995), para que esse processo possa se efetivar, é fundamental que haja uma retomada de um trabalho educativo na perspectiva gramsciana. Sob o olhar do autor, um dos problemas básicos a ser enfrentado pela sociedade brasileira, para que a democracia venha a ter condições objetivas de se efetivar, é o resgate ou mesmo a construção da escola pública *unitária*.

Para que a construção da escola *unitária* venha a se concretizar, é urgente que se pense na construção e consolidação de um projeto de sociedade alternativo ao que hoje vivenciamos. Isso nos coloca em uma posição de pensar a sociedade a partir de seu devir, de sua base concreta e histórica. Segundo Frigotto(1995), a forma de apreender a escola levando em consideração a materialidade social da qual ela faz parte e, conseqüentemente, se produz, é um indicador de que a forma e o conteúdo que a mesma assume no desenvolvimento não é algo arbitrário. O que está posto é que os processos educativos não podem ser inventados fora do seu próprio processo, não cabendo a construção de gênios, com idéias mirabolantes que se traduzem em fórmulas mágicas. “Depende da construção de uma construção molecular,

orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade das práticas sociais.” (Frigotto, 1995, p. 176) Daí, as receitas tão em moda na área educacional serem meras abstrações do processo educacional, não tendo, portanto, vida longa.

A construção da escola unitária nos coloca algumas questões que necessitam ser esclarecidas. Segundo Frigotto(1995), o conceito da *escola unitária*, do ponto de vista epistemológico, ou melhor, dos processos de apreensão e construção do conhecimento na realidade histórica, nos aponta que o esforço reside no sentido de identificar os eixos básicos de cada área do conhecimento, que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. Assim, segundo o autor, o princípio da ciência é por excelência unitário, sendo síntese do múltiplo e diverso.

Em relação à construção do conhecimento, a concepção da escola unitária, segundo Frigotto(1995), em nossa realidade, vai implicar em vários desdobramentos. Para o autor, o primeiro deles é o de distinguir entre o processo teórico-prático perante o qual o homem, enquanto um ser social que é, constrói o conhecimento da realidade, da natureza e do conhecimento em si.

“A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. Trata-se de uma realidade ‘singular e particular’. (Frigotto, 1995, p. 177) Assim, para Frigotto(1995), será com base nessa realidade que se poderá organicamente definir o “sujeito do conhecimento”, bem como os métodos e as formas de seu desenvolvimento. Para ser democrático deve tender à universalidade. O que está posto nessa concepção é que o reconhecimento do conhecimento produzido socialmente fora do âmbito escolar e, para ser mais amplo, acadêmico, é importantíssimo; no entanto, não deve ser desconsiderado o conhecimento até então sistematizado pela ciência, para não cairmos em um localismo estéril.

A escola unitária aponta ainda algumas implicações relacionadas com a produção e organização dos conhecimentos. É necessário que haja, segundo Frigotto(1995), a superação das polaridades, ou seja, deve-se romper com a visão polar entre conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Segundo o autor, essas são dimensões que no plano real se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade. Acontece que a identificação do núcleo necessário de conteúdos, dos processos, dos métodos e das técnicas não podem ser determinados de forma unilateral pela teoria, ou melhor, teorismo, nem pela unilateralidade da técnica e da prática, que se caracterizam como tecnicismo e ativismo. O movimento desses processos deve ser dialético, rompendo com a construção

fragmentada tanto do teorismo, quanto do ativismo tecnicista, construindo-se na e pela *práxis*. Fica evidente que a proposta da escola unitária é de romper com uma educação voltada para o mercado, pois rompe com a formação fragmentada e utilitarista tão almejada pelos homens de negócio e os demais arautos do “rei” capital. Segundo Frigotto(1995):

O caráter unitário diz respeito, também, à ruptura com toda a espécie de dualismo na organização do sistema educacional. ‘Qualidade total’, pedagogia da qualidade, etc., na perspectiva da emancipação humana, pressupõem a ruptura do velho industrialismo e da modernidade fundados na exacerbação da exclusão social, portanto, nada ‘original’, e a emergência de um industrialismo de novo tipo. Sob o industrialismo marcado pela exclusão, o campo educativo fica bloqueado quer pelas perspectivas elitistas, quer pelo parâmetro imediatista, utilitarista, ‘interesseiro’ e excludente do mercado (Frigotto, 1995, p. 181)

O que se vislumbra com a escola unitária, a nosso ver, é a formação de um ser humano mais pleno, capaz de fazer sua potência de vida pulsar livre, criativa e emancipada. Um ser humano capaz de fazer o movimento constante entre o pensar e o agir, sempre em prol da beleza que é ser gente. O que está posto com a formação unitária e politécnica é a busca constante em romper com todo e qualquer tipo de dicotomia. Assim, para Frigotto(1995), está explícito que é crucial que se efetive o acesso à escola básica unitária, tecnológica ou politécnica, e que essa constitui-se em uma exigência para qualificação da força de trabalho e para o processo social como um todo. Ela é, assim, o pré-requisito para o horizonte teórico e político que compõe os processos de formação técnica e profissional mais específicos.

O que se observa, a partir das análises de Frigotto(1995), é que apresentando-se numa outra perspectiva, a qualificação politécnica se insere numa vertente que busca romper com a formação utilitarista, fragmentária e positivista do trabalhador. “A politecnicidade representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas” (Machado, 1994: p. 19). Soma-se à formação politécnica, a aquisição de habilidades que possibilite articulação da teoria e da prática com as bases das ciências contemporâneas, bem como um atuar crítico e criativo perante as atividades de trabalho. Por fim, o que a qualificação politécnica vislumbra é uma plena expansão do indivíduo, que se desenvolverá a partir de um projeto de desenvolvimento social, onde haja a ampliação dos processos de socialização, não ficando, portanto, voltada ao imediatismo do voraz mercado de trabalho. A qualificação politécnica, a nosso ver, se apresenta como a possibilidade de também contribuir

para a formação do intelectual orgânico, que pretenda minar a estrutura do vigente sistema capitalista<sup>22</sup>.

A leitura que pode ser realizada a respeito da politecnicidade é que se pretende formar um indivíduo não simplesmente técnico, mas sim, um indivíduo capaz de atuar criticamente no seu processo de trabalho, rompendo, portanto, com o que está posto pela qualificação polivalente, a alienação do processo de produção. Desse modo, entende-se que a esfera educacional pode ser de fundamental importância para a formação do indivíduo contemplado pela politecnicidade.

Foi por entender a educação como um *locus* privilegiado para a concretização da formação politécnica e, por acreditarmos que tal formação pode proporcionar o desenvolvimento de um indivíduo crítico, questionador e emancipado que, durante a pesquisa de campo, mantivemos nosso olhar sob a égide de tal formação.

Uma primeira questão que nos guiou durante a pesquisa foi a possibilidade da filosofia contribuir para a formação politécnica. Quando voltamos nosso olhar para a grade curricular do CEFET-BA<sup>23</sup> - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - encontramos a disciplina “Ética e Cidadania”, que é obrigatória para os alunos do 2º ano do Ensino Médio. Como nossa questão principal era como a filosofia poderia contribuir para a formação omnilateral e politécnica, centramos nosso olhar em tal disciplina por entender que a mesma é, em potência, fomentadora da discussão filosófica. No entanto, é importante ressaltar que também estivemos atentos aos outros movimentos da escola, ou seja, procuramos entrevistar professores, funcionários e analisar documentos legais, por entender que a trama das relações internas é imensamente rica e que desencadeiam processos de aprendizagens tal qual a sala de aula.

Como a nossa questão pulsante era a filosofia, e a disciplina “Ética e Cidadania” era a possível promotora para articular a discussão filosófica, ou melhor, o filosofar que, a nosso ver, é um dos instrumentos mais ricos e úteis para a formação da politecnicidade e, conseqüentemente, de um indivíduo emancipado, estaremos a partir de agora discutindo qual abordagem filosófica guiou nosso olhar durante a pesquisa.

## **FILOSOFIA E POLITECNIA**

---

22 GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 9ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995. 244 p.

23 Quando começarmos a trabalhar com os dados da pesquisa propriamente ditos, situaremos historicamente CEFET-BA, bem como os envolvidos na pesquisa.

Com o intuito de ter um fio condutor, como anunciado anteriormente, para a abordagem de filosofia que poderia ou pode vir a contribuir para a formação politécnica, no que concerne ao papel que tal formação ou qualificação tem a contribuir para um indivíduo mais crítico e questionador do atual momento histórico, no qual estamos inseridos, é que estaremos discutindo o conceito de filosofia que guiou e guia o nosso olhar durante a pesquisa em processo.

Uma primeira questão a ser esclarecida é que a Filosofia, enquanto ciência produzida pelo homem, está intimamente condicionada a determinados contextos históricos que, conseqüentemente, determinam a sua identidade. “A rigor não se pode defini-la dogmaticamente, em vã tentativa de cristalizar a sua compreensão numa determinada escola, filósofo ou teoria” (Nunes, 1997: p. 14). Segundo Nunes(1997), a filosofia manteve um lastro crítico, até mesmo autocrítico, em todos os momentos históricos, levantando indagações e questionamentos que incitaram e incitam os homens a darem uma resposta comprometida com o contexto histórico do qual foram ou são pertencentes, bem como exigindo as mais plenas experiências de sentido sobre a dimensão subjetiva da sua existência. Seguindo esse raciocínio, a filosofia conclama os homens, enquanto sujeitos históricos, a assumirem as responsabilidades sobre a sua própria existência.

Compreendendo a Filosofia a partir do contexto histórico no qual está inserida, assim como todas as ciências, vê-se que ela reflete os limites da própria história do homem. “Não se pode mais pensá-la como um conjunto de ‘verdades’ perenes ou um método etéreo de pesquisar as últimas causas de tudo o que existe. Ela tem sempre a marca da precariedade das significações, o provisório das sínteses necessárias ao homem em um determinado momento e realidade”. (NUNES, 1997: p. 15). Assim, a grandeza da filosofia está no processo de proposição sempre crítica destas questões fundamentais. Tais questões fundamentais dizem respeito à vida, à cultura, à história, à própria significação da existência, do conhecimento, da sociedade e etc.

A relação entre essas questões e a filosofia nos remete imediatamente a uma sistematização da definição ou das várias definições de Filosofia, para então apontarmos ou mesmo esboçarmos aquela que poderá vir a nortear nosso caminhar. Em seu livro *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí(1998) sistematiza quatro definições gerais do que seria a filosofia. Segundo a autora, a primeira diz respeito à *visão de mundo* de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. A Filosofia corresponderia de modo vago e abrangente, ao arcabouço de idéias, valores e mesmo práticas que possibilitam a uma sociedade compreender o mundo e a

si mesma, fixando para si o tempo e o espaço, o que é sagrado e profano, bom e o mau, o que venha a ser justo ou injusto, belo ou feio, o verdadeiro e o falso, o que pode ser possível e impossível, bem como o contingente e o necessário.

Fazendo uma análise dessa definição, Chauí(1998) evidencia que ela é bastante genérica, não nos permitindo distinguir a Filosofia e a religião, Filosofia e arte, e mesmo a Filosofia e a ciência. O que acontece com essa definição é a identificação entre Filosofia e Cultura, pois tal concepção traduz uma visão de mundo coletiva que se exprime em idéias, nos valores, nas práticas de uma dada sociedade. Fica evidente nessa definição de Filosofia que falta a caracterização do que venha a ser, de fato, a especificidade do labor filosófico. Essa definição não poderia ser a bússola que procuramos para o nosso caminhar durante a pesquisa.

Uma outra definição levantada pela autora está relacionada ao que se denomina de *Sabedoria de Vida*. Segundo Chauí(1998), a Filosofia nessa abordagem é identificada com a definição e ação de pessoas que pensam sobre a vida moral, buscando compreender através da contemplação do mundo, aprender com o mesmo a forma de controlar e dirigir suas vidas, ética e sabiamente.

A Filosofia seria concebida como uma contemplação do mundo e dos homens, que poderia nos conduzir a uma vida justa, sábia e feliz. Ela nos proporcionaria o autoconhecimento a respeito de nossos impulsos, desejos e paixões. Para Chauí(1998), essa definição nos diz de forma vaga o que se espera da Filosofia; no caso, a sabedoria interior, deixando de precisar o que de fato ela é, bem como o que faz. Assim, como a primeira definição, esta não nos permite clarificar qual a definição de filosofia estaria nos guiando, até porque não está explícita nem implícita em tal abordagem, nenhum questionamento do homem sobre o devir histórico e seus desdobramentos políticos, sociais e econômicos.

A Filosofia também é vista como *Esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido*. Segundo a autora, esta definição já começa a esboçar a distinção entre a Filosofia e religião, chegando a opor uma à outra. Esta oposição se dá por ambas possuírem o mesmo objeto, ou seja, a busca da compreensão do Universo. Chauí(1998) aponta que a primeira tenta compreender o Universo através do esforço racional, já a segunda vai buscar tal compreensão através da confiança numa revelação divina. O que ocorre é que a Filosofia procura ir até o fim na discussão a respeito do sentido e do fundamento da realidade, enquanto a chamada consciência religiosa vai se basear no dado inquestionável, que é a revelação divina que não se pode demonstrar.



Através da fé, a religião aceita diversos princípios que não podem ser demonstrados, bem como aqueles que podem ser considerados racionais pelo pensamento. A Filosofia, por sua vez, não admite o irracional o que não se pode demonstrar. O que a Filosofia busca é explicar e compreender o que, muitas vezes, parece ser irracional e mesmo inquestionável.

A crítica que Chauí(1998) faz a essa definição é que a Filosofia concebida desta forma, passa a ter a tarefa de oferecer uma explicação e compreensão total a respeito do universo, levando a elaboração de um sistema universal que possa explicar tudo no mundo. A autora ainda aponta duas outras limitações para essa compreensão totalizadora da Filosofia. Segundo ela, a explicação da realidade também é oferecida pelas ciências e pelas artes, onde cada uma das quais define um aspecto e um campo da realidade para estudos, isso no caso das ciências, e para a expressão, no caso das artes. Desta forma, fica evidente que é impensável a possibilidade de uma única disciplina abranger a totalidade dos conhecimentos. A outra limitação é que, hoje, a própria Filosofia já não permite que seja possível um sistema de pensamento oferecer uma única forma de se explicar a realidade. Essa impossibilidade de se explicar a realidade a partir de um único sistema de pensamento, se dá, ainda, pela complexidade que perpassa todo o âmbito do atual contexto histórico.

A última definição apresentada por Chauí(1998) vê a Filosofia como *Fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*. Segundo a autora, “a Filosofia cada vez mais, ocupa-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticos, políticos, artísticos e culturais; com a apreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com as transformações históricas dos conceitos, das idéias e dos valores” (Chauí, 1998: p. 17).

Além dessas atribuições, a Filosofia volta-se também para o estudo da consciência em suas diversas modalidades. Essas, por sua vez, dizem respeito à percepção, imaginação, linguagem, inteligência, experiência, reflexão, comportamento, vontade, desejo e paixões. Aqui, o papel da Filosofia é o de procurar descrever as formas e os conteúdos dessas modalidades, da relação entre o ser humano e o mundo, como também do ser consigo mesmo e com os outros seres humanos. A Filosofia, ainda segundo Chauí(1998), vislumbra estudar e interpretar idéias ou mesmo significações gerais como: realidade, subjetividade, objetividade, diferença, repetição, semelhança, conflitos, contradição, mudança, etc.

A Filosofia, aqui, procura diferenciar-se das ciências e das artes, voltando seu olhar indagador sobre o mundo natural e o mundo histórico. Para Chauí(1998), esse direcionamento

do olhar filosófico vai se dar em momentos bastante precisos, ou seja, quando se perde as certezas cotidianas e quando ainda não se encontra nas ciências e nas artes substituição das mesmas. O que ocorre é que o pensar filosófico vai, na verdade, interessar-se por aquele instante no qual a realidade natural, o mundo das coisas, a realidade histórica e o mundo dos homens passam a tornar-se estranhos, espantosos, incompreensíveis e enigmáticos, não podendo o senso comum dar uma explicação coerente desse momento.

Chauí(1998) aponta que essa última concepção de Filosofia alicerça a atitude filosófica sobre a tríade *análise, reflexão e crítica*. A *análise* a respeito das condições das ciências, da religião, da arte e da moral; a *reflexão* é vista como a volta da consciência para si mesma, para então conhecer-se enquanto capacidade para o conhecimento, o sentimento e a ação; e a *crítica* das ilusões, dos preconceitos individuais e coletivos, das teorias e práticas científicas, bem como políticas e artísticas. Seguindo esse tripé, Chauí(1998) evidencia que:

A Filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conhecimentos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia mas a interpretação e a avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, mas a interpretação do sentido do conhecimento enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. (Chauí, 1998: p.17)

O que pode ser observado a partir da leitura dessa última definição de Filosofia, apresentada por Marilena Chauí(1998), é que o tripé *análise, reflexão e crítica*, no qual a atitude filosófica encontra sua sustentação, é crucial para a abordagem que pretendemos como norte no desenvolvimento da pesquisa. O que fica evidente é que esse tripé, a nosso ver, pode resgatar a capacidade do homem de pensar, de questionar, de atentar-se para os problemas reais deste fim e início de século, de fugir da massificação, da instrumentalização desumana, das teias ideológicas do sistema neoliberal, que lança a humanidade à competição animalesca da lógica do deus mercado.

Mesmo acreditando que a visão de filosofia apresentada por Chauí(1998) pode contribuir para a formação e qualificação de um indivíduo politécnico, somos impulsionados a questionar: será que nesse movimento não faltaria um impulso a mais que pudesse dar à filosofia um movimento mais acelerado? Não seria necessário retomar alguns vetores da antiga forma do filosofar? Não seria necessária uma abordagem que procurasse romper as

fronteiras entre filosofia – entendida aqui como uma ciência da razão - e a arte? Haveria a possibilidade de uma filosofia que engendrasses conceitos cotidianos, que fugissem do senso comum, capazes de gerar uma *práxis* também cotidiana transformadora? Talvez todas as questões que agora surgem não possam ser respondidas nesse momento; mas nos arriscaremos a dialogar com outros autores na busca de respostas para algumas das questões levantadas. Pois o papel da filosofia na formação do indivíduo politécnico, no que diz respeito à possibilidade do mesmo vir a ser a encarnação da emancipação humana, depende exclusivamente da forma como se entende filosofia e, conseqüentemente, da forma como se faz filosofia.

Continuaremos na nossa seara filosófica a garimpar mais abordagens a respeito da filosofia, em busca das respostas aos questionamentos que nos inquietam. Segundo Rezende(1998), a filosofia é uma palavra de origem grega (*philos* = amigo; *sophia* = sabedoria) que em seu sentido estrito vai designar um tipo de especulação que teve sua origem e apogeu entre os antigos gregos. Para o autor, Platão e Aristóteles indicaram com bastante precisão a experiência que, segundo eles, vai dar origem ao pensar filosófico. É o que os gregos chamam de *thauma*, ou melhor, espanto, admiração, perplexidade. Assim, a filosofia, tomada na sua origem, se dá a partir da admiração – *thauma* – que faz com que os homens comecem a exercer o filosofar.

Aguçando nossos ouvidos, escutamos Rezende(1998) nos dizer que a filosofia começa quando algo desperta nossa atenção, surgindo as questões: *que é isso? Por que é assim? Como é possível que seja assim?* É algo que faz com que haja interrogação a todo momento, de forma insistente, que clama por uma explicação. Com a palavra, o próprio Rezende(1998):

Ora a filosofia grega parece ter surgido quando, por uma série de fatores complexos, que não podemos aqui desenvolver, as respostas dadas pelo mito a certas questões não satisfizeram mais a certas mentes particularmente exigentes de um povo particularmente curioso e passível de se espantar – e as questões continuaram assim, com sua força de questão e de espanto, a exigir uma resposta que fosse além das convencionais. (REZENDE, 1998: p. 15)

O que se observa na fala de Rezende(1998) é que a filosofia, na sua origem, tem sua força motriz no espantar-se, na não aceitação do mundo tal e qual ele se apresenta. Com o espanto (*Thaumázein*) vem o questionamento, a investigação, a insatisfação às respostas ligeiras e simplórias que nos são dadas sobre a configuração do mundo, da vida, enfim, dos

fenômenos como um todo. A atitude filosófica na sua nascente é a busca incessante da sabedoria, do desvelamento.

Segundo Rezende(1998), a análise etimológica da palavra filosofia nos mostra que o filósofo não é um sábio, mas sim, um amante da sabedoria. Depois que o filósofo torna-se amante da sabedoria, o espanto passa a ser seu maior amor, pois o conduz à busca do saber, que é o objeto máximo do seu amor. Para o autor, o filósofo é aquele que sabe deixar acessa as chamas do espanto, a capacidade de se espantar.

Nada escapa ao questionamento do filósofo; ele é aquele que com todo tipo de questionamento, de perguntas, sacode as estruturas, os alicerces das certezas estabelecidas, fazendo com que se enxergue que nada é tão óbvio, e que tudo pode e deve ser questionado. O questionamento se estende até o próprio filósofo e o seu direito de questionar. Nem a própria filosofia deve escapar ao questionamento que é seu alimento diário. O que fica explícito é que o movimento questionador, que a filosofia faz intensificar, pode colocar em xeque todas as certezas absolutas que ecoam nas consciências, promovendo, portanto, a revisão de dogmas, de estruturas sociais estabelecidas, da própria postura do ser perante si mesmo e o mundo.

Com a fala de Rezende(1998), vemos que o movimento da filosofia *análise, reflexão e crítica*, apresentado por Chauí(1998), somente é possível caso estejamos sedentos pela fonte da filosofia, ou seja, é necessário que haja antes de tudo, uma atitude pautada no espanto (*Thaumazéin*). Sem o exercício de espantar-se, de admirar-se, do questionamento revelador e instigante, do ato do filosofar, o tripé apresentado por Chauí(1998) perde sua potência, sua plenitude.

Discutido como o movimento da filosofia apresentado por Chauí(1998) deve estar pautado na gênese da filosofia, o espanto (*Thaumazéin*), a questão que nos vem à cabeça é: mas espantar-se com o quê? Para quê? Para ser politécnico, no que diz respeito à criticidade que tal conceito traz implícito em si? De que forma?

É muito comum ouvirmos diversas vozes que apontam a filosofia como uma mera abstração da realidade, como uma viagem longínqua da mesma, do cotidiano, do mundo concreto. Mas essa não é a forma como vemos a filosofia, ela aqui é vista como um instrumento que pode possibilitar o acesso ao mundo concreto, ao movimento que está posto no cotidiano de cada dia. Segundo Luckesi & Passos(1996), “ainda que a filosofia construa entendimentos da realidade que possam parecer abstratos, eles, de fato, expressam a vida de forma pensada; expressam o concreto de forma pensada”. Segundo os autores, tais

entendimentos nascem da realidade que, para ser abarcada na sua universalidade necessita ser ultrapassada, possibilitando a formulação de compreensões que venham a se universalizar.

Ocorre que, a filosofia dentro dessa perspectiva, ainda sob o prisma dos autores, possibilita a reflexão a respeito dos dados concretos do cotidiano; contudo, para que ela possa vir a cumprir o seu papel, ela necessita descolar-se da realidade empírica para assim, no nível do pensamento, ou melhor do pensado, aclarar tal realidade, possibilitando aos homens uma orientação para sua prática. Desta forma, a filosofia ganha força, deixando de ser uma mera viagem abstrata. “Pesando o concreto, ela constitui um entendimento coerente e crítico que possibilita o direcionamento da ação prática cotidiana. Dessa maneira, ela ‘dá forma’ à ação”. (Luckesi & Passos, 1996: p. 82)

Aqui, já começamos a visualizar o movimento que a filosofia pode vir a fazer para contribuir para a politecnia. Se apontamos anteriormente que, antes de *analisar, criticar e refletir* é preciso beber na fonte da filosofia, ou melhor, é preciso se espantar, se admirar e, sobretudo, a partir do espanto (*Thaumazéin*), exercer o questionamento, acredita-se que esse devir filosófico deve estar articulado ao cotidiano, ao dia-a-dia, à concretude do viver. Estar atendo a tal concretude, a nosso ver, é um caminho fértil para o agir transformador no mundo.

Feita a consideração acima, começamos a esboçar a abordagem de filosofia que acreditamos ser a mais coerente com a politecnia, mas ainda há um pouco mais que caminhar. Não se pode dizer, no entanto, que pessoas não filósofas não pensem a vida concreta, que esse é um privilégio do filósofo. A diferença está na forma de tal pensar, ou melhor, na forma como um e outro se relacionam dentro do movimento pensante do viver. Segundo Luckesi(1996) & Passos(1996):

De fato, todos vivem a partir de um direcionamento significativo do mundo e da vida, mas nem todos poderão ser chamados de filósofos; nem certa significação inconsciente que dá alguma direção para o agir cotidiano das pessoas pode ser chamada propriamente de filosofia. O que pode se dizer, com propriedade, é que todos vivem a partir de significações, seja de forma mais consciente, seja de forma menos consciente. Contudo, a filosofia propriamente dita, é tão-somente uma forma consciente e crítica de pensar e agir. (Luckesi & Passos,1996: p. 84)

O que fica explícito na fala do autor e na discussão que estamos desenvolvendo até aqui, é que o pensamento cotidiano rotineiro, é que priva o que há de mais forte no ser humano enquanto criança, que é o espanto dos acontecimentos do dia-a-dia, da curiosidade infantil, que permite com que haja o questionamento: mas “*por que*”? Que atravanca a

rebeldia que os homens possuem na sua forma mais pura de adolescência. O pensamento cotidiano rotineiro através de mecanismos opressivos castram, adestram e transformam os homens em seres debilmente dóceis, que acabam aceitando toda uma conjuntura desumana como algo comum. Nada mais causa espanto aos homens, nada mais é questionável tudo é aceitável e aceitado como sendo a ordem natural das coisas. A consciência crítica nesse processo não se efetiva por não fazer um movimento entre o visto, o não visto, o dito, e o não dito; enfim, não há um devir giratório e dialético, que permita o desvelar do viver cotidiano de forma mais atenta e questionadora. “A filosofia como forma consciente e crítica de compreender o mundo e a realidade não se confunde, de forma alguma, com o fato de estar ‘investido’ inconscientemente de valores adquiridos a partir do ‘senso comum’” (Luckesi & Passos, 1996: p. 85).

Se a ausência do pensar filosófico remete o homem ao não questionamento do viver em tempos atuais, onde o neoliberalismo tende a transformar tudo em mercadoria, desumanizando as pessoas, afastando-as do sonho de construir um mundo mais justo, mais humano, ele passa a ser imprescindível. Sendo mais fundamental ainda, que o mesmo esteja articulado com um pensamento humanitário, que ao proporcionar a crítica da realidade, essa esteja vislumbrando única e exclusivamente o viver em comunhão, a construção de um mundo coletivamente mais justo. Assim, nas vozes de Luckesi(1996) & Passos(1996), a filosofia não será guiada por uma manifestação inconsciente de compreender e orientar a ação, mas pelo contrário, por um modo consciente e crítico de pensar, proporcionando um agir mais crítico sobre o viver.

É preciso, portanto, que haja um movimento que proporcione a passagem do pensamento comum para o pensar criticamente instruído. Para que isso venha a acontecer, é fundamental que o pensamento do senso comum possa ganhar uma outra direção, a da criticidade. Tal criticidade, segundo Luckesi(1996) & Passos(1996), precisa de um movimento pensante coerente. O pensar coerente necessita de uma relação com a vida mais sistemática, mais elaborada, evitando uma visão desarticulada que, conseqüentemente, poderia vir a traduzir os acontecimentos do viver como algo dado e fadado, a serem analisados como sempre aceitáveis e normais. O pensar de tal forma só pode contribuir para a ordem de coisas que vivemos atualmente, para o individualismo exacerbado posto pela configuração neoliberal que a sociedade começa a tomar.

Segundo Gramsci(1986), quando a concepção de mundo não se dá de forma crítica e com coerência, mas sim desagregada, passa-se a pertencer a uma multiplicidade de *homens-*

*massa*. Para escapar de tal multiplicidade é preciso que se esteja atento ao movimento do viver, estando criticamente instruído para o agir no mundo. Assim, “criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido.” (Gramsci, 1986: p. 12).

Como o devir histórico está em constante movimento, e isso fica ainda mais evidente nos dias atuais, em que a globalização neoliberal é proporcionada pelas novas tecnologias, que invadem toda a parte do globo, é imprescindível estar atento a esse constante movimento, entender que ele é contraditório, tanto em nível macro, em questões mundiais, quanto em nível micro, em questões do cotidiano em que cada um está inserido. Daí ser preciso também que a criticidade esteja sendo desenvolvida em cada ser humano. “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente esse inventário.” (Gramsci, 1986: p. 12).

O estranhamento do dia-a-dia, ou melhor, o espanto da filosofia (*Thaumazéin*) em relação aos acontecimentos do cotidiano, como pode ser visto na fala de Gramsci(1986), passa também pela busca do próprio ser em reconhecer as marcas que tais processos históricos lhes deixaram. Com isso se terá mais condições de enfrentar e mesmo, expulsar o opressor que historicamente fora incorporado. Esse também é o papel da filosofia, enquanto ciência que possa vislumbrar um ser mais questionador e que busque um agir transformador no mundo.

Se pensamos a filosofia como um instrumental capaz de contribuir para a politecnicidade, devemos entender que ela instrumentalizará, ou pelo menos em potência pode vir a instrumentalizar o ser humano a estranhar-analisar-refletir-criticar e agir no mundo. O trabalhador no seu processo de trabalho já não mais verá a mais-valia como algo natural, nem aceitará a má distribuição, as desigualdades, a competição; enfim, o sistema capitalista, hoje na formatação neoliberal, como algo pronto e acabado, mas sim, irá ter condições de, através de um pensar dialético, ultrapassar as análises simplórias que muitas vezes fazem do seu processo de viver. Isso se aplica da mesma forma aos estudantes, ou melhor, à educação, onde tanto professores, quanto alunos que tenham uma atitude filosófica questionadora não podem aceitar lideranças e posturas pedagógicas que estejam pautadas pelo autoritarismo, que alija o coletivo das decisões a serem tomadas. Mas para que isso aconteça é preciso que se tenha bem claro o momento em que se está inserido, bem como os condicionantes históricos que

conduzem e dão força a atitudes desumanas e autoritárias. Faz-se necessário, como citado anteriormente, agir crítica e coerentemente. Para Gramsci(1986):

Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade que são bem determinados e ‘originais’ em sua atualidade. (Gramsci, 1986: p. 13)

Fica claro na fala do autor que a filosofia, ou melhor, o espantar-se (*Thaumazéin*) do filosofar requer um alimentar-se constante do viver, que o espírito do ser filósofo esteja a todo momento sedento pela história do próprio mundo. Que ele tenha claro que tal história foi e é construída pelo homem, podendo, portanto, ser mudada pelo mesmo. Tal atitude fica evidente na célebre frase de Marx “nada que é humano me é estranho”. Se nos entendemos como seres humanos, sendo possuidores do espírito filosófico crítico, o caminho a seguir é o de devorar todos os fatos e acontecimentos históricos, buscando um ir e vir constantes, que possam permitir uma análise mais concreta do viver, encontrando o sentido para a forma como esse viver se apresenta.

Assim, para Luckesi(1996) & Passos(1996), a Filosofia trata dos fundamentos últimos que dão sentido à existência do homem durante toda a história. Para os autores, isso ocorre porque não se faz ciência, nem educação, nem política e, muito menos se vive familiarmente, nem se é desonesto, ou honesto, sem um sentido, ou melhor, sem buscar um sentido para todas as coisas. Daí a importância de se conhecer o devir histórico macro e como ele se desdobra no cotidiano. É urgente o reconhecimento de que a filosofia, enquanto instrumental, pode vir a dar subsídios necessários para efetivar tal tarefa. Que ela pode ser capaz de apresentar o *porquê* das coisas serem como são.

A sede da história que a Filosofia pode provocar no ser humano filósofo, com o exercício do filosofar, permitindo que o mesmo venha a compreender os *porquês* dos acontecimentos e do viver, vai remetê-lo diretamente à análise dos significados do conjunto dos valores e crenças que guiam e contribuem para o movimento dos acontecimentos históricos. Ocorre que o movimento do viver guiado pelos valores e crenças é perpassado por concepções ideológicas de mundo. Tais concepções ideológicas de mundo precisam ser a todo momento colocadas em xeque, questionadas, revistas e desveladas para que se possa escolher



conscientemente qual ideologia se quer seguir. Esse questionamento faz-se fundamental para o desvelamento da ordem que estamos vivendo neste fim de milênio; pois corremos o risco de aceitar os novos valores individualistas da competição desenfreada, que estão sendo empurrados goela abaixo pelos ideólogos globais e neoliberais. Esse é um papel fundamental da filosofia e do filosofar.

Tal questionamento dos valores e crenças deve ser efetivado em um movimento constante, ou melhor, em um devir giratório e combativo da ordem vigente. Isso deve ocorrer em todas as instâncias do viver, deve-se questionar como os valores e crenças da ideologia neoliberal penetram em todas as esferas sociais, como também em todas as instituições. Essa atitude filosófica é ainda mais necessária na escola, nos cursos de filosofia e disciplinas que possam proporcionar o devenir contestador. Assim, não basta discutir por discutir, é preciso que se crie tensões reflexivas a todo instante; mas tensões que tenham o movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo. Desta forma, pode-se vislumbrar a filosofia dentro da formação politécnica.

Pois, assim, não haverá simplesmente uma inserção no processo de produção e no mundo do mercado, para beneficiar-se dos poucos frutos que uma qualificação mais alinhada com as novas tecnologias possa oferecer; mas sim, uma inserção instigante e questionadora do próprio processo produtivo e mercadológico. A atitude filosófica da qual estamos começando a demonstrar e que guiou nosso olhar, poderá, a nosso ver, visualizar a construção de um outro mundo, de um outro futuro, que não o que se apresenta no horizonte da globalização neoliberal. “Desta maneira, a filosofia não é tão-somente a interpretação do ‘já vivido’ ou ‘daquilo que se está vivendo’, ela é também, e principalmente, interpretação das aspirações e dos anseios dos povos, na medida em que a filosofia se destina a estabelecer fundamentos e direcionamentos para a ‘práxis’”. (Luckesi & Passos, 1996: p. 85).

Sim, visualizamos de fato uma filosofia, ou melhor, um movimento do filosofar que possa engendrar acontecimentos cotidianos transformadores. Por isso é tão imprescindível a filosofia no momento atual. É urgente assim, o filosofar constante, o atentar-se para todo o devenir histórico, para todas as ações que possam conduzir o olhar dos homens para a sua sobrevivência e a sobrevivência do planeta. O filosofar, a partir do movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo, que vem se discutindo, necessita ainda dos momentos de repouso, do silêncio, do afastamento, do ócio; enfim, do gozo do viver. A formação politécnica a partir de tal movimento filosofante, pode, a nosso ver, construir um trabalhador

que busque sua inserção não somente para agir no mundo do trabalho de forma crítica, mas para agir na vida enquanto ser humano, em prol da vida.

Para que essa tal filosofia, que vislumbramos como fio condutor, possa se propagar, deve haver um movimento coletivo e individual. Ela necessita ecoar sensivelmente para encontrar ressonância na coletividade. Para isso, ela não deve estar imbuída da força de que é dona do saber; mas sim, de que pode proporcionar a todos o saber ver, ouvir, falar e sentir. Deve ter sabor e cheiro de vida plena. Assim, a nosso ver, poderemos ter uma filosofia e um filosofar consciente e crítico, que possa enfrentar os ditames da monstruosa globalização neoliberal.

Apesar de tudo que já se discutiu até aqui sobre filosofia e o filosofar, acredita-se ser necessário caminhar um pouco mais em tal discussão, para demonstrarmos de fato o olhar de filosofia que tem nos guiado.

Como se tem um caminho a trilhar, e esse se faz caminhando, em devir pleno, acredita-se ser necessário ouvir outras vozes a respeito da filosofia e do filosofar. Como pode ser visto, até aqui não se escolheu nenhum filósofo como mestre, não somos discípulos de nenhum filósofo em especial, temos buscado várias vozes, em uma perspectiva dialógica, para construir a visão de uma filosofia que possa contribuir para a formação politécnica, uma filosofia que de fato articule o movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo. O que se busca com esse caminhar é uma filosofia que possa proporcionar a emancipação do ser. Por isso não se escolheu nenhum filósofo como guia maior, para não incorrerem no equívoco de vermos a filosofia, como bem aponta Galeffi(2001), “transformar-se em uma instituição burocrática incapaz de multiplicar o poder do pensamento autônomo e inventivo, como meio de salvaguardar a inteireza do que é próprio do ser humano livre – enquanto é ser-social”.(Galeffi, 2001: p.35)

Aguçando nosso ouvir para outras vozes que pensam e falam sobre a filosofia, podemos escutar a voz de Galeffi(2001), na sua concepção de filosofia que, “ousa dizer que filosofia é o diálogo que nos convoca ao conhecimento do nosso ser-mundo, pela escuta atenta e interrogante do dito e do dizer, do compreendido e do compreender.” (Galeffi, 2001: p.35). Segundo o autor, a filosofia no sentido em que por ele é apresentada, deixa de ser mais do que um sistema historicamente armado e *coincidente* com uma *realidade de crença*, mas apenas um *convite* ao diálogo interrogante a respeito do “quê” dos acontecimentos significativos. Como nos aponta Galeffi(2001):

Desta forma, a filosofia é antes de qualquer coisa apenas um *pôr-se a caminho do Saber que nos abre toda a possibilidade de partilhar da*

*conjuntura do Simples*. Isto é, nos abre para a compreensão complexa e conseqüente dos eventos em que cada um é agente-agido do processo do seu próprio ser-no-mundo-com-com, e onde a responsabilidade é uma aquisição da consciência de ser autônomo e inventivo – gerador ativo de fatos e casos, protagonista-participante da história social, a partir de suas próprias condições circunstanciais e contextuais.(Galeffi, 2001: p.35)

Para o autor, a filosofia apresenta-se como um caminho de chamamento, de apelo para aquisição de forma consciente e corajosa dos conhecimentos que nos tornam pessoas, no que há de mais elevado no termo. O que se observa na fala do autor é que a filosofia e o filosofar aparecem como uma ciência que possa pensar sobre e para a vida, de uma forma plena e prazerosa. Como algo que possa despertar o que há de mais sagrado no ser, que é o sentimento de pertença na espécie humana.

Ainda ouvindo Galeffi(2001), e visualizando a partir dessa escuta, a sua posição a respeito da filosofia e do filosofar, compreende-se a filosofia como uma forma de proporcionar o agir *livre*. Para o autor, “o conhecimento filosófico é a abertura para a construção daquilo que cada um pode tornar-se, no ato mesmo da sua *decisão* de ser-inteiramente pessoa *livre* – responsável único pelo seu próprio *ser-no-mundo-com*.” (Galeffi, 2001: p.35). Esse *ser* livre do qual o autor se refere, a nosso ver, é a encarnação da emancipação humana que vislumbramos. Assim, pode ser a construção do elemento químico, ou melhor, do componente que falta à formação politécnica, que é a visualização do *ser-no-mundo-com*, do agir com os outros no mundo, não para entrar no mundo produtivo, no mundo mercadológico de forma meramente técnica e profissional, mas para entrar em tal mundo de forma plenamente humana. É, portanto, encarar o mundo produtivo, como algo feito pelos homens e para os homens. “A filosofia, deste modo, é uma *disposição*, para o acontecimento da inteireza do nosso *ser-no-mundo-com*.” (Galeffi, 2001: p.35).

Nesse momento, vemos que o movimento filosófico: espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo ganha mais um vetor que é o do *ser-no-mundo-com*. O espantar-se, para analisar, para criticar, para agir no mundo necessita da compreensão que cada um tenha de si enquanto *ser*. Compreendendo-se enquanto *ser* que, primeiramente não está sozinho mas com outros seres no mundo, é o passo para que o movimento filosófico: espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo esteja pautando o viver de fato crítico, questionador e, portanto, revolucionário. Desta forma, se estará articulando tal movimento em prol das relações humanas produtivas, que poderão vislumbrar a construção da vida cotidiana revolucionária. Assim, damos um passo a mais que é entender o fazer filosófico, não

simplesmente como uma ação racional, mas como uma ação que utilize de tal racionalidade mas que não perca aspectos do ser humano como a sensibilidade, a emoção e o amor pelo viver.

A filosofia, vista da maneira como estamos tratando, vai nos remeter imediatamente ao fazer filosofia, à aprendizagem de tal fazer. Dentro da perspectiva que se vislumbra, acredita-se ser necessária uma outra forma de fazer filosofia, uma forma mais coerente com o devir filosófico que se está buscando. “Compreendemos que o aprendizado da filosofia não precisa cair no redemoinho do preciosismo filosófico, ou lingüístico, ou historicista, porque o fato importante é o próprio acontecimento do pensar, na compreensão do modo como isto ocorre em ato.” (Galeffi, 2001: p.35). A filosofia deveria, e deve proporcionar o pensar constante em movimento, a nosso ver, o movimento cotidiano para engendrar acontecimentos também cotidianos, que possam gerar ondas históricas capazes de desencadear um devenir histórico-transformador na totalidade. Esse agir pode e deve acontecer na escola, para posteriormente acontecer na realidade do mundo produtivo.

Para isso, ou melhor, para que a filosofia possa vir de fato a proporcionar o que aqui se está querendo é preciso caminhar um pouco mais no fazer filosofia. Segundo Galeffi(2000), a função primordial da filosofia é a defesa pela formação da pessoa *livre*. Para o autor, ao se afirmar que a função da filosofia é a formação da pessoa livre, se quer dizer “da *pessoa que se faz livre através de sua própria vida construída.*” (Galeffi, 2001: p.36) Galeffi(2001) busca através do fazer filosofia, a pessoa encarnada, que possa tomar posse de si mesma, através do seu próprio existir, de forma consciente e interativa. Com a palavra filosofia deve-se afirmar uma *pedagogia da construção da pessoa livre*. Assim, “uma pedagogia entretanto que antes de ser um sistema pré-determinado e fixo, é uma *abertura para a ação-formante do nosso próprio ser-no-mundo-com*. E fora deste *fazer-formante*, deste *filosofar necessário*, ‘ensinar’ filosofia, significa o mesmo que *um zero à esquerda*, isto é, algo absolutamente insignificante e inseqüente.” (Galeffi, 2001: 36)

O que se observa na fala do autor é que o fazer filosofia permite que se trilhe um caminho diferente das demais disciplinas, que têm todo um sistema rígido chegando mesmo a ser *militarista*, podendo, portanto, o desenvolvimento do ser inventivo e autêntico. O pensar e fazer filosofia abre uma outra perspectiva que é a da liberdade do ser pleno, do ser capaz de complementar o movimento do fazer filosofia: espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo, sendo, acima de tudo, inevitavelmente criativo. Para isso, comungamos com a necessidade do autoconhecimento que, a nosso ver, pode ser completado no movimento de

filosofia que vem nos guiando. Dentro dessa concepção, assistimos atentamente ao que nos diz Galeffi(2001):

Compreendemos, portanto, que é no ‘fazer filosofia’ que se dá o acontecimento da *formação* para a atitude de liberdade consciente e participativa; é por meio deste ‘fazer’ que nos colocamos *a caminho do auto conhecimento e nos constituímos pessoas livres – conscientes e responsáveis*, participantes. Então, se no ‘ensino’ de filosofia não ocorrer este *fazer* – este abrir-se ao primado do próprio ser -, a sua função pedagógico-constitutiva estará sendo cortada pela raiz. Porque, ou a filosofia é de fato um compromisso radical com a liberdade de ser, de todo ser, ou não passará de um mero simulacro para a reificação da submissão humana, reforçando a condição social da desigualdade político-econômica e a ilusão da impossibilidade da realização da *vontade-de-ser-plenamente*. (Galeffi, 2001: p. 36)

O autor nos faz consolidar a nossa visão de que a filosofia pode ser uma arma radical na libertação do ser, para combater a realidade espúria que hoje vivemos. Nos faz enxergar claramente que a formação politécnica para consolidar-se plenamente não deve pautar-se somente na aquisição das ditas “competências para o mundo da produção e do mercado”, mas deve atentar-se para o ser humano, como nos mostra Galeffi(2001), o ser-no-mundo-com os outros. Dessa forma, o devir do viver poderá complementar-se no que há de mais importante a com-vivência construtiva com os outros, para construção de um mundo mais efetivamente justo.

A partir do que Galeffi(2001) nos aponta, vemos a urgência de visualizar a filosofia como a possibilidade de permitir ao ser o criar para a vida. O movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo, para efetivar-se necessita dar um salto qualitativo que pode ser implementado pelo fazer inventivo, o criar, o reluzir do viver. Vê-se, na verdade, a ação dentro da forma como estamos vislumbrando, como algo que deve ser o momento de expressar o fazer criativo, para que se possa efetivar tanto a sensibilização do próprio ser, como também da coletividade em geral. Assim, o fazer filosofia pode e deve vir a ser um movimento convidativo para o agir transformador. Afinados com o tom do filosofar de Galeffi(2001), vê-se o autor apontar que a sua proposta “não pretende resolver a questão do aprendizado de filosofia sem antes assumir ela mesma a radicalidade *do fazer filosofia* como caminho dialógico que acolhe (pensa) o ser do ente em uma *compreensão poemático-pedagógica radical*.” (Galeffi, 2001: p.37) O autor fala do “quê” da filosofia como *radicalidade de pensamento*. Assim, ele responde ao “‘quê’ como *fazer inventivo, que ao*

*fazer descortina e reinventa a instituição do sentido do sendo-ser-humano.* (Galeffi, 2001: p. 37)

O que se vê na proposta de Galeffi(2001) é o fator inventivo do filosofar, que pode remeter o *ser* ao devir de uma ciranda criativa, e não simplesmente reflexiva. Tal filosofar pode engendrar acontecimentos para alimentar a vida; pois essa urge por criação, por mais vida. A vida que urge pelo combate ao individualismo posto pelo “deus mercado”, e que pode alimentar a utopia, fazendo dissipar o sentimento de fim da história que hoje a humanidade vive. Desta forma, é que se acredita na filosofia enquanto criação de alternativas concretas, como um vetor capaz de promover o devir atuante, andante e verdadeiramente combativo. “Afiml, do nosso ponto de compreensão, a questão da filosofia deixou de ser um dado passado para tornar-se uma possibilidade presente-futura: um caminho necessariamente aberto ao seu próprio acontecer-fático; um caminho que é o *meio* de união para que o nosso próprio ser se faça história no seio da humanidade andante”. (Galeffi, 2001: p. 37)

Com essa configuração, vemos a filosofia como um mecanismo capaz de efetivar a construção do ser crítico e questionador de fato. Pois ela, a filosofia, deixa de ser um devir meramente reflexivo e interpretativo, para tornar-se um pensar atuante, concretamente transformador. Isso fica bastante explícito na composição musical do filosofar de Galeffi(2001), quando o autor nos aponta que a tarefa a que se propõe no seu discurso sobre filosofia não se limita a fazer com que a mesma seja uma mera interpretação do mundo; mas sim, “um *fazer do próprio mundo uma morada poematicamente habitada*, isto é, filosoficamente vivida e teleologicamente orientada para a realização da humanidade presente-futura.” (Galeffi, 2001: p. 37).

Com a fala do autor, vemos mais uma vez a necessidade de afirmar a filosofia do cotidiano; e se é do cotidiano é, conseqüentemente, do presente, da ação presente dialética, para que o futuro ocorra no *hic et nunc*, ou melhor, no aqui e agora em devenir constante. Desta forma, o vetor criatividade do movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação no mundo se efetiva no constante criar em contato direto com a teia de relações que vai ao longo do viver coletivo sendo tecida. Urge, portanto, no movimento que vislumbramos para o fazer filosofia, logicamente associado ao fazer *poemático-pedagógico radical* de Galeffi(2001), a inserção do ato de criar. Assim, o movimento passa a ter mais uma frente de atuação na batalha da poesia pela transformação, ou seja, o que se vê agora é o movimento como espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. Sem a criatividade, ou melhor, sem a força potente da criação a ação pode vir a ser um mero instrumento sem vida, sem luz própria, sem

autenticidade. Pode ainda cair na reprodução de instrumentos já demasiadamente utilizados e que têm se mostrado ineficazes na construção do viver pleno.

Certamente, o exercício do criar é demasiadamente complicado. Porém, acredita-se que cada ser traz em si a capacidade da criação, que esta acompanha o homem e está em potência durante toda a vida do mesmo, basta apenas que seja a ele proporcionado o direito de sentir-se livre, o direito de ser emancipação em constante ato. E isso podemos ouvir na proposta de Galeffi(2001), ao nos dizer que:

Como se vê, a nossa expressão-guia apresenta um conceito de *vita activa* como *projeto utópico* para a educação humana. Trata-se de uma educação para a autonomia inventiva dos indivíduos sociais, na perspectiva do aprender filosofia como uma maneira de se estabelecer as bases de uma revolução cultural, capaz de formar pessoas independentes e responsáveis pela condução de si mesmas e pela autocondução dos outros-iguais. E aqui, a função da filosofia não é normativa e sim formativa: não se trata de inventar o que os outros devem pensar do que seja a filosofia, e nem muito menos de forçá-los a fazer o que não compreendem; mas trata-se de inventar o próprio filosofar como *vita activa – ação de fazer-se a si mesmo na estruturante relação com os outros e com o mundo*; assim, trata-se de *aprender a filosofar*, isto é, *a tornar-se livremente determinado a aprender a ser-no-mundo-com, aprender a fazer obra de arte, a tornar a vida em sociedade uma perene formação do além-homem*. (Geleffi, 2001: p. 40)

De fato, é imprescindível o ser livre, que seja capaz da autocondução, característica essencial para um ser criativo. Pois o pensamento criativo é diferente do pensamento rotineiro do *homem-massa*, apontado por Gramsci(1986). A diferença configura-se justamente pelo fato dele, o homem criativo, não aceitar passivamente o que está posto, pela busca incessante de formas novas de traduzir o viver em sua plenitude. Assim, a arte pode e deve fazer-se presente no filosofar. Como força criadora que é pode potencializar o levante do pensamento contestador através do fazer em ato, encarnado na obra artística. O que se vê é a possibilidade de, através de uma filosofia imbuída do espírito criativo inerente da arte, haver o encontro entre o pensamento racional e o fazer sensitivo e emocional, do viver em coletividade. É a possibilidade de aflorar a afetividade efetiva pela vida, em construção constante.

Certamente, essa construção pode ser alicerçada nas escolas. No entanto, é imprescindível que se instaure o movimento do filosofar espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa concretamente. Para que tal movimento venha de fato a ser implementado é preciso que haja um fio condutor. Esse, por sua vez, como bem nos aponta Galeffi(2001) na sua proposta *poemático-pedagógica*, é o verbo aprender. Assim, segundo o autor, o seu discurso

do *ser sendo da filosofia* tem como objetivo principal que a filosofia ministrada nas escolas “seja um *aprender a ver, aprender a pensar, a aprender a falar e aprender a escrever*”. (Galeffi, 2001: p. 41) Para Galeffi(2001), e compartilhamos da mesma idéia, as quatro modalidades *Ver, Pensar, Falar e Escrever* são atividades que devem ser aprendidas.

Dominadas essas modalidades, a nosso ver, temos a concretização do fazer filosofia dentro da perspectiva do devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. Pois, para espantar-se é preciso o exercício constante do *Ver*; para que se possa fazer qualquer análise, reflexão e crítica a respeito de qualquer coisa, é preciso o *Pensar* e, conseqüentemente, para concretizar uma ação criativa é necessário o saber *Falar e Escrever*. Cabe ressaltar que o saber *falar e escrever* podem e devem ser entendidos de forma mais ampla, pois em uma obra de arte seja a pintura, a poesia, a música, a dança, o teatro e etc, essas modalidades estão presentes a todo momento. Dominadas tais modalidades que tão bem nos apresenta Galeffi(2001), acreditamos que o filosofar possa vir a efetivar seu movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, levando sempre em consideração o movimento do contexto macro e do micro. Pois a configuração da teia de significados em nível micro precisa ser desvelada para desencadear ações tanto locais, quanto globais. Assim, com tal devir filosófico, podemos ver claramente que a filosofia pode vir a contribuir para a formação omnilateral e/ou politécnica, pois com o olhar filosófico até aqui discutido, inviabiliza-se uma formação meramente técnica, dando lugar a uma formação mais humana, que venha proporcionar a inserção no mundo produtivo de forma mais consciente e comprometida com os problemas gerados pelo grande mal do fim do século, o neoliberalismo destruidor do sonho coletivo.

Como pode ser visto fora o olhar filosófico, acima discutido a respeito do filosofar, que nos guiou durante toda a pesquisa. Ele tem sido nosso holofote que clarificou e clarifica a nossa visita ao CEFET-BA. É preciso deixar claro que ao visitarmos tal escola, estivemos respeitando a dinâmica interna da mesma. Durante todo momento em que estivemos em campo o intuito nunca foi o de apontar o que era certo ou errado na dinâmica da escola; mas sim, a de entender a construção social que ali se configurava e configura. No entanto, a partir do que captamos, estaremos fazendo considerações a respeito da dinâmica interna da escola, como também do fazer filosofia das duas turmas do 2º ano que acompanhamos no decorrer da coleta de dados.



## **TERCEIRO CAPÍTULO**

## O CAMINHAR NA PESQUISA

Quando iniciamos nossa pesquisa uma das principais questões a serem observadas era como a filosofia poderia vir a contribuir para a formação/ qualificação politécnica. Por serem as escolas técnicas, qualificadoras de mão-de-obra, voltamos nosso olhar para a estrutura curricular dos cursos de ensino médio profissionalizante do CEFET-BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, e verificamos a ausência da referida disciplina. Acreditávamos, e ainda acreditamos que tal ausência estava ligada ao menosprezo histórico dos tecnicistas e atualmente neotecnicistas, às disciplinas que permitem o despertar do senso crítico. Paradoxalmente, vê-se a implementação, a partir de 1999, da disciplina “Ética e Cidadania” no currículo da instituição citada. Como a disciplina está ligada à área da filosofia, traz inevitavelmente a discussão filosófica, ou seja, ela pode proporcionar o filosofar sobre questões bastante atuais, aguçando, portanto, o senso-crítico dos educandos.

No entanto, era fundamental conhecer e compreender a teia de relações do CEFET-BA, pois não entendemos a sala de aula como uma caixa preta e blindada, ausente da dinâmica macrossocial e microssocial, mas sim, como algo que sofre os condicionantes externos, sem deixar de ser condicionador. Obviamente esse é um processo dialético, ou seja, se dá em um ir e vir constante.

Um outro motivo pelo qual estivemos buscando conhecer e compreender a dinâmica da teia de relações do referido colégio, está relacionado com o olhar sobre o movimento da forma como vemos a filosofia, discutido anteriormente. Tal olhar, como já dito, busca uma filosofia e um filosofar cotidiano em constante devir pleno. Na busca desse filosofar, era imprescindível o conhecimento da dinâmica da temporalidade-espacial<sup>24</sup> própria da escola, para vislumbrar se tínhamos ou não uma filosofia atenta à trama social local.

Para termos acesso às informações que necessitávamos era preciso vivenciar o cotidiano do colégio, participar das conversas informais, conhecer as pessoas, ouvir as diversas vozes que compõem o coletivo do CEFET-BA. Era preciso escolher qual seria a nossa postura metodológica, ou seja, como estaríamos nos comportando na coleta de dados. Assim, decidimos buscar apoio na etnografia, sem no entanto, tê-la como uma receita inalterável, pois como nos aponta Feyerabend(1977), o método é construído durante o caminhar da pesquisa. Tal forma de encarar essa metodologia/ técnica nos possibilitou rever a

---

<sup>24</sup> A temporalidade-espacial discutida no primeiro capítulo e desprezada em tempos da globalização neoliberal.

todo momento a nossa forma de se relacionar com o campo e com a coleta de dados, o que certamente facilitou o acesso às diversas informações importantes para a pesquisa.

Com o objetivo de entender melhor a metodologia/ técnica que estávamos lançando mão, buscamos conhecer melhor como essa abordagem era desenvolvida. Segundo André (1998), a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, ou seja, o pesquisador se aproxima de pessoas, situações, locais, eventos; havendo assim, um contato direto e prolongado com a realidade.

Partindo desse olhar e, compreendendo a necessidade de vivenciar o cotidiano da escola, é que assumimos uma postura etnográfica. Para que a pesquisa etnográfica pudesse vir de fato a efetivar-se, contribuindo para apreensão do dinamismo da prática escolar, estivemos nos movimentando a partir de três dimensões: *institucional ou organizacional*, a *instrucional ou pedagógica* e a *sócio/política/cultural*, sistematizadas por André(1998). É importante que fique claro, seguindo a própria recomendação da autora, que estivemos e estamos compreendendo essas dimensões como uma unidade de *múltiplas inter-relações*, que compunham a dinâmica escolar do colégio.

Segundo André(1998), a *dimensão institucional* ou *organizacional* envolve os diversos aspectos do contexto da prática escolar. Esses aspectos dizem respeito às formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais. Todas essas relações que se formam e transformam no cotidiano escolar são de suma importância para compreensão dos acontecimentos dentro da prática escolar como um todo.

A construção cotidiana da instituição escolar como um todo desencadeia ecos que certamente afetam a organização na sala de aula. É importante deixar claro que essa construção cotidiana também é constantemente contaminada com o contexto mais amplo. “A dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (André, 1998: p. 43). Levando em consideração a definição da *dimensão institucional* e, da relação dessa, com o contexto mais amplo, é que estivemos vivenciando o cotidiano escolar como um todo, não nos restringindo apenas à sala de aula. Buscamos ainda, fazer um paralelo com o movimento do contexto macrossocial, para nos aproximar e apreender os acontecimentos que se davam na referida dimensão, utilizamos o *diário de campo*, para anotar as conversas informais e os acontecimentos por nós vivenciados durante a pesquisa. Assim, o *diário de campo* foi construído a partir de conversas

informais com a administração, com o pessoal técnico-administrativo, com os professores e alunos.

Com base nas anotações no *diário de campo*, construiremos entrevistas estruturadas com questões pré-definidas. Durante esse caminhar dentro da instituição, buscamos coletar e analisar documentos que afetam direta e indiretamente o funcionamento da escola. Assim, o estudo dessa dimensão da prática escolar cotidiana nos possibilita conhecer a teia de significados que é tecida a cada dia no interior do CEFET-BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, bem como compreender como esta teia contribui ou poderá vir a contribuir, assim como o filosofar, dentro da perspectiva que discutimos anteriormente, para a possível formação da qualificação politécnica, como poderá ser visto, logo à frente, quando estivermos relatando e analisando a nossa vivência dentro da instituição.

A outra dimensão da prática escolar cotidiana que será evidenciada em nossas análises é denominada por André como *instrucional* ou *pedagógica*. Essa dimensão, segundo a autora, abrange as situações de ensino que possibilitam o encontro entre professor-aluno-conhecimento. Detalhando essa dimensão, André deixa claro que nessas situações estão inclusos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades desenvolvidas em sala de aula e materiais didáticos, a linguagem e as diversas formas de comunicação entre professores e alunos, bem como as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Estaremos dando ênfase na forma como se desenvolveu o processo do filosofar da disciplina “Ética e cidadania”, por nós acompanhada.

Uma outra característica dessa dimensão, apontada pela autora, é que o momento da sala de aula é um encontro que se define por dois processos. O primeiro é a apropriação ativa dos conhecimentos, por parte dos alunos, mediada pelo professor. O outro se dá pela interação entre professor e aluno, na qual entram os componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc. Levando em consideração essa característica da sala de aula e, entendendo que os acontecimentos ocorridos nesses momentos poderiam também contribuir para a gestação do filosofar e para a formação da qualificação politécnica, é que se utilizou das técnicas *observação participante* e a *entrevista estruturada*. Assim, se buscou vivenciar os acontecimentos processuais da sala de aula, que, a nosso ver, nos deram respostas para os questionamentos levantados na nossa problemática, acerca da contribuição da referida disciplina “Ética e Cidadania”, para a formação politécnica. Além da observação das aulas, tivemos vários momentos informais com os estudantes e a professora. Cabe esclarecer que as entrevistas estruturadas foram construídas a partir da *observação participante* e das *conversas*

*informais* com os alunos e professores. É importante ressaltar ainda, que tais entrevistas que serviram para mapear a *dimensão instrucional*, foram construídas após o período de adaptação com os envolvidos na pesquisa.

Havia o intuito de gravar as aulas na fase da *observação participante*, em fita cassete. No entanto, não houve aprovação dos alunos, as gravações iriam complementar as anotações registradas no *diário de campo*.

O período de adaptação foi imprescindível para que o pesquisador fosse acolhido pelos membros da Instituição/escola como um todo, e, mais especificamente, pelos alunos e professor das duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, observadas. Acredita-se, desta forma, que se conseguiu amenizar a clássica distância entre pesquisador-objeto, o que poderia ter sido prejudicial, comprometendo a coleta dos dados, bem como os resultados da pesquisa.

Após esse momento, é que se teve condições de chegar às respostas de alguns dos questionamentos por nós levantados. Tanto os questionamentos, quanto as respostas estarão explicitados no momento em que se estiver analisando a fase de *observação participante*. Será construído o diagnóstico da prática vivenciada, baseado no mapeamento da *teia de significados* que perpassa a referida instituição. Nesse momento será realizado o que André(1998) denomina de *triangulação*. Os dados coletados que constam as falas dos envolvidos na pesquisa, pertencentes das duas dimensões citadas, assim como todas das anotações do diário de campo, passarão pelo cruzamento que permitirá a análise mais fidedigna das informações coletadas durante a pesquisa.

A outra dimensão apontada por André(1998), já contemplada no desenvolvimento dos primeiros capítulos desta dissertação, é a dimensão *sócio/política/cultural*. Essa dimensão que, segundo André(1998), é imprescindível para o estudo do cotidiano educacional, permite o conhecimento dos determinantes macroestruturais da prática educativa. “Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.”(André, 1998: p. 45).

Essa dimensão traduz o caminhar constante entre o cotidiano da prática escolar e o contexto histórico do qual ela é pertencente. Assim, procuramos até aqui levar em consideração os acontecimentos na sua totalidade, bem como as múltiplas determinações que influenciam e influenciaram a prática cotidiana escolar do CEFET-BA, buscando fazer um movimento constante da prática para teoria e desta para a prática. Esse movimento possibilita a articulação entre teoria e prática, e certamente nos ajuda a entender melhor o cotidiano escolar e sua relação com o contexto histórico no qual o fenômeno educacional está inserido.

A articulação do CEFET com o contexto mais amplo nos possibilita e possibilitou maior entendimento dos acontecimentos do cotidiano da prática educacional dessa instituição, bem como o vínculo que a mesma tem com o atual contexto da *globalização neoliberal*.

Para efetivação da pesquisa no âmbito dessa dimensão, consultamos documentos de arquivos do CEFET, sendo lidos diversos autores que discutem o contexto atual da globalização neoliberal, como também a qualificação exigida por tal movimento histórico. É importante deixar claro que a divisão das três dimensões analisadas deve-se a uma preocupação didática em esclarecer os métodos/ técnicas que fomos construindo durante a coleta de dados, no decorrer da pesquisa. Será através do movimento de ir e vir entre as três dimensões analisadas que estaremos construindo nossas análises. O que se busca é a compreensão da teia de relações do CEFET-BA, para, a partir daí, realizar as nossas análises de forma mais concreta. Certamente, esse caminhar nos deu condições de constatar se o CEFET-BA, e, mais especificamente, a disciplina “Ética e Cidadania” está contribuindo para a formação da qualificação politécnica.

Feita a leitura crítica, ou melhor, após a nossa análise da dinâmica interna do CEFET, através do que Thiollet(1996) chama de *raciocínio projetivo*, buscaremos esboçar, em nossas considerações finais, alguns encaminhamentos que possam apontar possibilidades para a construção de trilhas a serem seguidas, para que se efetive o despertar do movimento de filosofia que vislumbramos, promovendo, portanto, atitudes questionadoras. O que se estará tentando dentro da instituição como um todo e, no interior da disciplina “Ética e Cidadania”, é engendrar o despertar do fazer transformador tão imprescindível para o momento histórico em que estamos inserido.

O caminho até então traçado está ligado ao fato de entendermos que a prática educacional deve ser entendida na sua totalidade. Para que se possa fazer uma leitura mais ampla das relações que se constroem no âmbito educacional, é preciso estar atento às conexões e interconexões das dimensões *institucional* ou *organizacional*, *instrucional* ou *pedagógica* e *sócio/política/cultural*.

No entanto, temos clareza da complexidade que rege o fenômeno da prática educativa e o movimento constante que lhe é inerente. Assim, temos a lucidez de que mesmo caminhando por essas três dimensões, o resultado final da pesquisa representa a fotografia que fizemos no momento em que estivemos vivenciando o cotidiano da escola. Daí entendermos que o mais importante será a construção de reflexões em movimento, reflexões

que possam apontar para uma outra pesquisa mais demorada, possibilitando o aprofundamento dos questionamentos que por ora a pesquisa nos apresentou e apresenta.

## **O MOVIMENTO MICROSSOCIAL DO CEFET-BA: AS PRIMEIRAS VOZES**

Buscando seguir as orientações da pesquisa etnográfica sem, no entanto, tê-la como uma viseira, é preciso que isto esteja bem claro. Estivemos em um primeiro momento fazendo alguns contatos com as pessoas que poderiam vir a contribuir para a realização da nossa pesquisa. Era preciso manter um diálogo com as pessoas que pudessem nos dar informações a respeito da dinâmica das relações internas na escola, e que fossem capazes de nos dar acesso às informações que desvelassem os códigos sociais construídos naquela escola, para, a partir daí, podermos começar a nossa coleta de dados. O primeiro contato com a escola aconteceu em outubro de 1999 com uma das Coordenadoras Pedagógicas, ainda na montagem do projeto. O contato foi mediado por uma das secretárias da escola. A coordenadora forneceu todas as informações necessárias para a confecção do projeto, servindo assim, como a primeira informante dentro da Instituição. Demonstrando muito interesse pela temática informou que se dispunha a ajudar o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa<sup>25</sup>.

Os contatos realizados pelo pesquisador, durante o primeiro semestre com a instituição, não passaram de algumas visitas esporádicas. No entanto, essas visitas serviram para fortalecer os laços com as pessoas que lhe dariam acesso às informações necessárias a respeito da instituição e da disciplina a ser analisada.

O primeiro contato com a direção da escola ocorreu no final do mês de setembro 2001, ano previsto para o início da pesquisa. O encontro com o diretor de ensino foi também mediado pela secretária. O Professor Diretor de Ensino recebeu o pesquisador e se mostrou inteiramente a favor do desenvolvimento da pesquisa na instituição, demonstrando abertura e muita tranquilidade com a presença de um estranho que estivesse vivenciando o cotidiano da escola. Tais contatos foram importantíssimos para o desenvolvimento da pesquisa, pois era preciso ser aceito oficialmente pela instituição para coletar os dados necessários. Assim, fomos aos poucos nos aproximando da instituição e das pessoas que a compõem. Fomos, aos poucos, sendo encaminhados às pessoas certas, ou melhor, às pessoas que nos dariam as

---

<sup>25</sup> Como pode ser visto, a pesquisa começou na confecção do projeto. Sendo imprescindível na coleta de dados.

informações necessárias para a pesquisa, como também nos diriam com quais outras pessoas conversar. Era o início da aceitação da escola para a nossa inserção em seu cotidiano. Assim, a escola começava a se desvelar para nós, e começávamos a nossa atenta caminhada, anotando cada passo que íamos dando, bem como tudo o que era de nosso interesse. Logicamente, estivemos a todo instante imbuídos do espírito da filosofia que vislumbramos, ou seja, do olhar filosófico cujo movimento se dá através do espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa.

Após o contato com a direção da escola, mais especificamente com o Diretor de Ensino, obtivemos a sua aprovação para o desenvolvimento da pesquisa. Fomos informados que a disciplina “Ética e cidadania” era oferecida pelo Departamento de Ciências Humanas e que os professores responsáveis por tal disciplina seriam encontrados em tal local. Em outubro, fizemos mais um contato importante com o professor que havia lecionado a disciplina “Ética e Cidadania” no primeiro semestre. O professor fez um relato histórico da implementação da disciplina. Segundo ele, a proposta inicial era que se implementasse a disciplina Filosofia e não “Ética e Cidadania”. Um dos entraves para a inserção da disciplina Filosofia no currículo expresso da instituição CEFET foi a falta de professores com formação em Filosofia.

Como não havia nenhum professor com tal formação, e o governo não abriria concurso para contratação de professores que pudessem lecionar essa disciplina, decidiu-se pela criação da disciplina “Ética e Cidadania”, como uma forma de resolver não só a carência de uma disciplina que proporcionasse o despertar do senso crítico, mas também, de resolver a questão da implementação do tema transversal, denominado “Ética e Cidadania”. Após a conversa com o professor, fomos conduzidos à secretaria do Departamento que disponibilizou os horários da disciplina, bem como a melhor forma de estabelecer o primeiro contato com a atual professora da mesma que seria analisada na pesquisa. Procuramos, nesse caminhar inicial, estar atentos a todos os acontecimentos da escola, e até mesmo como as pessoas por nós contatadas se comportavam, tudo era anotado no *diário de campo*, sendo os relatórios construídos no final de cada observação.

Chegávamos à escola após mais uma extensa e necessária greve do Serviço Público Federal. Greves que vêm combatendo fortemente as políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso. Tendo durado 90 dias (três meses), esse acontecimento demonstra que ainda existe um movimento capaz de resistir à privatização da educação do ensino no Brasil. Comprovando que a tentativa, como bem aponta Suarez(1999), do



neoliberalismo de efetivar uma mudança cultural na educação, tendo como condição de possibilidade, e como instrumento a destruição de representações fixadas no imaginário social, a respeito das vantagens e conquistas, que se deram ao longo de anos de luta, pautados pela democratização da vida social e política, ainda não foi concretizada. Essas lutas construídas historicamente, e as greves têm demonstrado isso claramente, caminharam na direção contrária aos interesses individualistas da competição selvagem e desumana, que os defensores do mercado voraz tendem a ventilar por todas as esferas sociais.

A escola vivia um clima de recomeço, o calendário estava sendo refeito e a certeza de aulas durante o frenético verão de Salvador incomodava a todos. Mas havia uma movimentação intensa na escola, um grande acontecimento estava por vir, a eleição para a nova direção. Passamos a vivenciar mais de perto o cotidiano da escola que começava a respirar a possibilidade da poesia da democracia, na eleição para diretor da escola.

Depois de termos conseguido a aprovação do Diretor de Ensino e do Departamento de Ciências Humanas, passamos para um outro momento. Necessitávamos da permissão da professora responsável pela disciplina “Ética e Cidadania” para assistirmos as suas aulas. Assim, em meados de outubro realizamos o primeiro contato com a professora<sup>26</sup> que deu sua aprovação, logicamente, após termos explicado do que se tratava a pesquisa, ou melhor, quais seriam seus fins. Como dito acima, a escola começava a viver o clima da eleição. No dia desse contato aconteceu um debate muito intenso entre os candidatos a diretores da escola. A escola encontrava-se em total pulsação, com vários estudantes e professores participando intensamente do debate dos dois candidatos, e se manifestando com muita liberdade. A festa e a beleza da democracia tomaram a escola quase que na sua totalidade.

O debate girou basicamente em torno da questão da privatização interna da instituição. As diversas falas foram no sentido de desmascarar a fundação que se encontrava na instituição. Segundo os candidatos, algumas salas e laboratórios não podiam ser utilizados pelos estudantes, pois estavam ocupados pela fundação. Para cursar os cursos oferecidos pela fundação, os alunos deveriam pagar. Durante o debate, os alunos questionaram veementemente a existência dessa fundação na escola e cobraram dos candidatos uma postura combatente a existência da fundação. Muitos alunos e professores apontavam que a inserção de tal fundação representava a privatização interna da instituição, posição da qual também comungamos, pois, a nosso ver, a existência de uma fundação que visa o lucro, usando o aparato público e que deve ser gratuito, de uma escola como o Centro Federal de Educação

---

<sup>26</sup> O relato desse encontro está descrito na dimensão pedagógica.

Tecnológica da Bahia, pode contribuir para o triunfante caminhar do “rei” capital. Pois, inserindo-se em uma instituição de ensino, uma fundação que visa a lucratividade, volta-se única e exclusivamente para a lógica do mercado.

O que se vê, portanto, é o movimento desterritorializante das culturas locais e combativas, que têm seu ritmo temporal e espacial próprios, territorializados covardemente pela lógica do perverso “rei” capital. Assim, tais fundações podem consolidar a violência simbólica e material, que está em processo, imprimindo formas de pensar e agir que podem entravar a possibilidade da construção de outras formas de educação e sociedade. É a lógica do “rei” perpassando o processo educacional de forma jamais vista. A inserção de tais fundações em escolas como o CEFET-BA e mesmo em universidades federais, certamente encontram respaldo no discurso de que a educação pública e gratuita não tem qualidade. É como nos aponta Gentili(199), discutido anteriormente, é preciso que se efetive a despolitização da educação, para cravar a lógica do neoliberalismo em seu seio. E é isso que se observa no discurso que aponta as fundações como a solução para os problemas da educação. O que se quer é confirmar tal falácia, dando à educação um outro significado, ou seja, ela deve passar a ser vista como uma mercadoria, para que suas estratégias privatizantes sejam aceitas e não encontrem mais resistência do coletivo das instituições como encontrou no caso específico do CEFET-BA, pelo menos até o tempo em que estivemos vivenciando o cotidiano do colégio.

O que se observa com implementação de tais fundações nas instituições de ensino, seja superior ou médio, é a implementação cruel da lógica do mercado na educação. Tal implementação se encarrega de regar com seu discurso massificante, o movimento de um pensamento único. Vê-se a educação entrar na ciranda de um tempo-único, ou melhor, da temporalidade espacial que tem sua gênese na mercantilização, tudo deve ser transformado em mercadoria global. A lógica que caminha o mundo tende a confeccionar tudo em metameradoria, e a educação por própria natureza tende a ser uma das mais valiosas. Mas como pôde ser visto nas falas tanto de estudantes, quanto de professores e funcionários, a resistência a tal processo ainda não foi totalmente destruída. Várias vezes apontavam para a necessidade de expurgar a fundação do interior da escola, e o que era mais interessante, os candidatos se comprometiam a enfrentar tal situação, publicamente.

Ter vivenciado aquele debate foi muito importante para sentir o clima da organizacional da escola. Sentimos que não se tratava de um estabelecimento de ensino

---

qualquer, no entanto, mantivemos nosso olhar ainda mais aguçado, no desenvolvimento da pesquisa para não tirarmos conclusões precipitadas. Era urgente vivenciar mais a instituição, conversar com várias outras pessoas, os funcionários, professores e alunos do Ensino Médio; enfim, estar na pulsação diária da escola. Obviamente outras obrigações com o mestrado não nos permitiriam ficar o tempo inteiro na instituição, por isso escolhemos durante dois dias da semana participar do cotidiano escolar do CEFET-BA. Em um dia vivenciávamos a dinâmica interna da escola, no outro assistíamos as aulas da disciplina “Ética e Cidadania”. Estávamos certos de que a vivência do cotidiano escolar, mesmo não sendo em tempo integral, poderia responder aos nossos questionamentos, a saber, mais especificamente: as relações internas estariam contribuindo para o despertar da politécnica, no que concerne ao indivíduo criticamente instruído?

Tal questionamento pulsava com a mesma intensidade que a questão: a disciplina “Ética e Cidadania”, que pode proporcionar a reflexão, diferenciada das disciplinas instrumentais, que permeiam o ensino médio profissionalizante, estaria permitindo a leitura crítica sobre a realidade posta, contribuindo para a formação politécnica? Somente a vivência do cotidiano da escola e a observação participante poderiam nos dar respostas a tais questionamentos, era preciso, portanto, caminhar pela escola, conhecendo sua temporalidade espacial própria. Como pode ser visto acima, a primeira leitura que fizemos é que apesar de a escola ter uma fundação que encarna a lógica do “rei” capital, atuando nas suas entranhas, ainda havia a resistência que se alimentava do olhar crítico do seus diversos segmentos, professores, funcionários, alunos e etc. Mas urgia a necessidade de aumentar a lente de nossas observações para responder às questões que guiavam nosso olhar.

Vivendo o cotidiano da escola, pudemos observar que a dinâmica da escola, quase que diariamente pautava-se pelo convívio praticamente festivo. Os alunos nos horários vagos ou intervalos passeavam pela escola de forma bastante livre, conversando sobre vários assuntos, juntando-se sempre em grupo para tocar violão sem nenhuma repreensão. Um determinado dia em que estávamos na escola conversando com alguns alunos, vivenciamos um acontecimento que nos chamou bastante a atenção. Era uma sexta-feira, um grupo de mulheres e homens com vestimentas que simbolizavam o candomblé, passava com incenso pelos corredores cantando e dançando músicas ligadas a tal religião, anunciando a lavagem da escola. Tudo era festa, uma grande quantidade de alunos e professores seguiam atrás do grupo referenciando o acontecimento. Assim, ficamos observando o que se passava, foi quando um

som de violão nos chamou a atenção. Pensamos de ímpeto que se tratava de um grupo de jovens que cantavam canções da música popular brasileira.

Resolvemos nos aproximar, paramos ao lado do grupo e percebemos que as músicas que eles estavam cantando eram músicas evangélicas. Todos cantavam tranqüilamente, sem alarde nem tampouco euforia exacerbada que chamasse a atenção dos demais. Perguntamos a uma das meninas que estava no grupo o que ela achava do cortejo que anunciava a lavagem da escola, e ela nos respondeu que eles não se incomodavam com aquela manifestação, pois o outro grupo também nunca havia se incomodado com o fato deles tocarem músicas evangélicas, o que era uma prática comum na escola. Havia, ainda, nas sextas-feiras, uma apresentação de voz e violão onde vários alunos se apresentavam cantando músicas de diversos artistas brasileiros como por exemplo os saudosos Raul Seixas e Cazuza. A escola se mostrava plural, apresentando-se como um lugar que tem sua temporalidade espacial própria pautada pelo convívio das diferenças, do respeito ao diferente. As formas de viver naquele tempo-espço, pelo menos era o que poderíamos ler naquele momento, apontavam para o viver da com-vivência-com os outros. Que tal vivência desenvolvia-se a partir da compreensão das pessoas de que são na verdade um *ser-no-mundo-com*, que, sob o olhar de Galeffi(2001), pode proporcionar a concepção do homem livre, de fato. No entanto, precisávamos viver e ouvir mais o cotidiano da escola, ir além, para ver mais do que nossos olhos nos mostravam.

Continuamos a vivenciar o cotidiano da escola com o intuito de ter acesso a outras informações que pudessem nos demonstrar se a leitura que vínhamos fazendo estava correta. O nosso caminho na disciplina já havia sido iniciado, começávamos a assistir as aulas da disciplina “Ética e Cidadania”, que estaremos abordando logo a seguir. Em um dos dias em que estávamos na escola para assistir a mais uma aula da referida disciplina, observamos a presença de um dos servidores no corredor. Resolvemos então nos aproximar do servidor, dando início a uma conversa muito informal. Nessa conversa o servidor esclareceu que sua função era a de inspetor, que tinha a finalidade de controlar a frequência do professor, bem como o comportamento dos alunos nos horários vagos.

O servidor relatou que o controle da presença, ou ausência do professor era anotada numa ficha. Segundo ele, essa era uma forma de evitar que fosse cobrado em prova conteúdos que não são trabalhados em sala de aula. Assim, deu o seguinte exemplo: às vezes um professor não comparece para dar aula, mas passa uma atividade para os alunos trabalharem durante o período da aula. Isso não é considerado como aula, então ele registra na ficha que o

professor não ministrou sua aula. Aula na visão do servidor é somente a atividade dentro de sala com a presença do professor. Segundo ele, esse procedimento ajuda os estudantes nos momentos de avaliação. Caso seja pedido algum conteúdo em uma prova que não tenha sido ministrado, os alunos podem reclamar e conferir na ficha a relação dos conteúdos trabalhados e o dia. Comprovado que o professor não tenha ministrado aquele conteúdo a questão é eliminada e o professor é advertido. O servidor relatou que vários conflitos dessa natureza já aconteceram. O que se observa no discurso do servidor e, através da observação direta da atuação do mesmo, durante a conversa informal, é o controle tanto das atividades do professor, quanto do comportamento dos alunos.

O fato de não considerar que a aula possa acontecer sem a presença do professor e fora da escola, indica, a nosso ver, uma visão limitada do processo pedagógico. Assim, a essa exigência de que a aula venha a acontecer dentro da Escola, mais precisamente dentro de sala de aula, é uma forma de controlar a autonomia do professor e limitar a construção de práticas educativas, de fato transformadoras. Quanto à questão da cobrança de conteúdos não ministrados em sala de aula, vemos nesse momento que poderia ser melhor resolvida através de um diálogo mais efetivo entre professores e alunos.

O que fica claro, a partir de um primeiro olhar, é que as tensões que ocorrem na relação professor/aluno acabam sendo utilizadas para uma centralização do poder da administração. Certamente, práticas desse tipo podem construir processos pedagógicos que inviabilizam a relação democrática, pois um sujeito controla externamente as relações entre professor e alunos. Começamos a perceber que haviam várias tensões cotidianas no CEFET-BA. Não sendo, portanto, a escola o espaço de com-vivência harmoniosa que nosso ligeiro olhar nos mostrou no primeiro momento. Necessitávamos descortinar tais tensões cotidianas para compreender como era tecida a teia de relações da instituição.

Ainda nessa conversa informal, o servidor nos informou que fôra aluno da escola, tendo hoje mais de vinte anos trabalhando na instituição. Com base nessa vivência, começou a fazer um breve relato das relações entre professor e alunos na época da ditadura. Segundo ele, a rigidez e o autoritarismo imperavam dentro da escola, embora tenha havido em vários momentos mobilização estudantil, que logo era reprimida severamente. O servidor fez um paralelo entre a época do regime militar e atualmente, falando que a escola era mais organizada e que o ensino era melhor do que hoje. Sob seu olhar, o clima de democracia vivido atualmente atrapalha a escola. Curiosamente, revelou que a participação dos estudantes nas questões políticas era maior que na época da ditadura. Aquela conversa nos mostrou que

era imprescindível investigar mais a respeito da presença do inspetor de corredor. A partir da própria fala do servidor inspetor, quando relatou a rigidez que a escola vivia na época da ditadura, apontando que a democracia atrapalha a escola, fica evidente que o eco histórico que ainda passeia pelos corredores do colégio e em várias cabeças de pessoas pertencentes ao mesmo, é a da rigidez disciplinar e mórbida. Essa, por sua vez, tão necessária para um mundo produtivo que só visa a lucratividade, que quer um ser adestrado que só sabe dizer sim. A formação que se vislumbra dentro dessa perspectiva, inviabiliza o sonho de termos um homem capaz de desenvolver toda a sua potência de vida; contrariando, portanto, a formação omnilateral e politécnica defendida por Frigotto(1995).

Continuamos a garimpar mais informações a respeito do cotidiano da escola. Qualquer conclusão seria precipitada, embora começássemos a perceber que o movimento do tempo-espaço da escola era deveras contraditório. Visualizávamos, certamente, a inserção da lógica neoliberal como no caso da fundação, mas que haviam também movimentos de resistência, como nas falas ouvidas durante o debate. Era, portanto, fundamental a escuta de outras vozes.

Em busca de acessar mais informações a respeito das tensões cotidianas que perpassavam a instituição, começamos a conversar informalmente com uma das Coordenadoras Pedagógicas. Em uma dessas conversas várias questões foram pontuadas. Perguntamos a respeito do novo Programa do Ensino Médio e, segundo a Coordenadora, que tem formação em Pedagogia, todo o Programa do Ensino Médio e do Médio profissionalizante faz parte de um pacote do MEC que começa a ser concretizado com a própria estratégia da convocação dos representantes. São chamadas algumas pessoas que fazem a discussão nos órgãos responsáveis do MEC, que retornam com as propostas para serem aprovadas e implementadas. A participação dos demais docentes é praticamente nula (vários depoimentos de outros professores condizem com a fala da Coordenadora). O que acontece é a implementação das políticas educacionais ditadas pelo MEC, sem um maior amadurecimento da comunidade. Pacotes como esses, a nosso ver, contribuem para o que Santos(2000) aponta como a concretização de um tempo único, de uma forma monológica de fazer educação.

Ocorre que, um governo como o que temos, comprometido com a lógica mercadológica do neoliberalismo, tende a imprimir pacotes educacionais que desencadeiam práticas pedagógicas ligadas ao tempo único, que é comandado pelos arautos do “rei” capital, da globalização posta. Faz-se primeiro, como bem nos mostra Santos(2000), viver a sensação

de um tempo único, que o mundo vive de forma homogênea as mesmas possibilidades; assim são construídos programas que possam desencadear ações ligadas à forma de pensar e agir neoliberal que se pretende para o mundo. Logicamente, essa é uma conclusão por demais forte; no entanto, a construção de um Programa Educacional de uma escola, que segue à risca o que um governo neoliberal como o que hoje possuímos, não permitindo a participação das diversas vozes do coletivo local, só pode permitir essa interpretação. É o caminhar do “rei” pelo mundo, da sua forma de vestir, de andar, de agir, enfim, de pensar. Pois, certamente processos como esses narrados pela coordenadora, nos mostram que sem a participação efetiva da comunidade na construção dos programas que vão orientar a construção ou reconstrução de sua temporalidade espacial própria, só pode significar a territorialização da forma de viver de outros, no caso do opressor neoliberal globalizado.

A nova proposta do Ensino Médio, segundo a coordenadora, foi realizada dessa forma, ou seja, sem a participação efetiva da comunidade, professores, estudantes e funcionários. Essa era uma questão que precisava ser melhor verificada. Assim como a presença do inspetor nos corredores vigiando a entrada e a saída dos professores.

Segundo a coordenadora, na busca de romper com essa estrutura excludente das decisões da escola, são realizadas por ela, reuniões pedagógicas quinzenais com os professores, para discussão das práticas pedagógicas. Para a coordenadora, essa é a forma encontrada para que haja uma maior participação de todos no processo educacional. As discussões coletivas são ainda, para equacionar conflitos entre professores e alunos. Acontecem casos em que os professores simplesmente entram em sala de aula e passam o conteúdo; se os alunos não aprendem são vistos como os únicos responsáveis. A coordenadora deixa claro que os professores que têm essa postura, são aqueles que não possuem formação pedagógica, resistindo, portanto, às discussões a esse respeito.

Apesar das reuniões, ainda acontecem conflitos entre alguns professores. Existem professores que acham que a coordenação pedagógica está favorecendo os alunos. O que, segundo eles, faz com que os mesmos se desinteressem pelo conhecimento. Para a coordenadora, o que acontece é que esses professores são imbuídos de uma educação tecnicista e instrumental, devido à sua formação extremamente técnica. O que se observa nas colocações da professora é que o movimento contraditório está presente em toda a vida cotidiana da escola, ou seja, que as tensões cotidianas exprimem a luta entre os contrários, de forma clara. Um outro aspecto é que o traço histórico do tecnicismo ainda vive na escola, tentando a todo custo formatar as mentes dos educandos a partir do seu parâmetro meramente

objetivista e esvaziado da preocupação de *ser-no-mundo-com*, que ouvimos na fala de Galeffi(2001).

A ênfase é na técnica e objetividade; tudo o que escapa dessa forma de ver a educação é mero sentimentalismo, é a velha concepção pedagógica do tecnicismo que imperou no Brasil na década de 70. Com esse tecnicismo, ou melhor, neotecnicismo, do neoliberalismo dos neoconservadores, vê-se que, muitas vezes de forma inconsciente, muitos professores acabam contribuindo para, como bem nos mostra Suarez(1999), a substituição da legitimidade dos significados da luta democrática, pela legitimidade da incorporação de valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro. Pois, quando os alunos não podem questionar o devir do processo educacional do qual fazem parte, o que eles assimilam é uma vivência da submissão, tão necessária para o mundo do “deus mercado” empresarial.

Pouco a pouco fomos nos alimentando de informações que seriam fundamentais para o descortinar da trama da teia de relações existentes na temporalidade-espacial própria daquela comunidade escolar. Como o movimento de descortinar qualquer trama necessita da escuta de outras vozes, continuamos, portanto, as conversas informais com mais pessoas envolvidas no processo cotidiano da instituição.

Em busca da escuta de outras vozes, começamos a nos comunicar com a Orientadora Educacional, que atuava no núcleo responsável pela construção do novo curso médio. A Orientadora começou a conversa esclarecendo que a sua vivência no CEFET era apenas de três meses e, por isso, tudo que fosse por ela relatado era com base nesse período. A partir dessa premissa, a orientadora relatou a sua experiência na instituição de onde era proveniente. Segundo ela, a Escola de Agropecuária Federal de Catu também passou por uma reformulação curricular. Havia um grupo de 3 pessoas no interior da escola, no qual ela estava inserida, que queria discutir melhor as propostas apontadas pelo MEC; mas a maioria dos professores achava que a proposta e a lei deveriam ser simplesmente implementadas. O grupo favorável à implementação da lei levantava a seguinte questão: “o que quer a lei?” Não havia criticidade em relação às questões mais amplas, bem como às políticas nacionais.

Segundo a orientadora, não havia por parte dos colegas, a leitura de que a escola é um *Aparelho Ideológico do Estado*. Não se evidenciou a questão da fragmentação do conhecimento posta na nova proposta. Feita essa análise a respeito da escola da qual era proveniente, a orientadora passou a narrar a experiência também vivenciada no CEFET. Segundo ela, não houve dentro da instituição um tempo maior de maturação para a construção



da proposta. Não havendo maturação entre atores do cotidiano, a respeito da proposta construída praticamente pelo MEC e implementada na escola. Ela relatou ainda que existiam várias dúvidas a respeito da nova proposta. Fica evidente, a nosso olhar de pesquisador, que as dúvidas são o resultado da ausência da participação coletiva. Tal ausência nos fez interrogar: quais seriam os motivos da não participação do coletivo? Seriam as tensões cotidianas entre a administração e os professores? Onde estavam os estudantes nesse processo tão importante, que é praticamente o definidor da sua formação?

A resposta pode estar, como vimos anteriormente na fala da Coordenadora, que além dos Programas do Ensino Médio e do Médio profissionalizante fazerem parte de um pacote do MEC, os representantes que vão discuti-los são os mesmos que participam de órgãos ligados ao Ministério. Todo esse processo poderia inviabilizar a participação da coletividade. Percebíamos que era imprescindível verificar como de fato se deu a construção dos Programas do Ensino Médio e do Médio Profissionalizante.

No entanto, a leitura que fazemos e que fica implícita na fala da orientadora é que essa é uma forma de implementar a proposta de forma branda, sem maiores questionamentos. Sem a participação efetiva da comunidade, fica mais fácil implementar o que está posto na legislação. A não participação da comunidade em momentos decisivos como a construção dos Programas de Ensino Médio e Médio Profissionalizante é extremamente prejudicial à saúde da democracia, podendo, inclusive, a possibilidade das pessoas de exercitarem a vivência dialógica. A impossibilidade de vivenciar um processo efetivamente dialógico pode vir a contribuir para o apagar do imaginário do coletivo da escola, que, conseqüentemente, gera o movimento pedagógico, as noções como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade e direitos sociais, vistas por Suarez(1999), como *âncoras simbólicas* que podem fortalecer e materializar atores sociais capazes de produzir de maneira autônoma categorias de pensar, nomear, julgar e atuar de forma questionadora nas várias instâncias da vida social.

Essa é uma primeira leitura, a outra é que desta forma, sem a participação dos demais atores sociais, as propostas acabam não se implementando com tanta eficácia, o que parece ser bastante contraditório. Mas olhando a lógica do discurso neoliberal que, entre outras coisas, prega o Estado mínimo, é interessante que mesmo os programas que lhe interessam não venham a se implementar, para garantir a comprovação de que a educação pública e gratuita não pode oferecer serviços de “qualidade”. É importante deixar claro que não entendemos a qualidade nos moldes do projeto neoliberal, e que visa a transformação da educação em mais uma mercadoria, como nos mostra Gentili(1999). Daí o discurso de que o

Estado deve ser mínimo, para legitimar a onda de privatização em todas as esferas, de todo o aparato estatal, passando o mercado a ser o regulador da vida.

Na fala da orientadora, pode ser percebido claramente que há formas de enfrentamento. Para ela é necessário que se crie no corpo docente a vontade de participar do processo de construção da proposta do Ensino Médio. Tal participação deve estender-se aos diversos atores sociais: professores, pais, alunos, funcionários, etc. A Orientadora frisava bastante que a reforma não estava clara para os professores.

Uma outra questão abordada pela orientadora pedagógica é que a educação é marcada pela luta de classes, com a predominância da ideologia dominante. E para ela a lei está concretizando essa ideologia dominante. No entanto, a nova LDB faculta brechas como por exemplo a implementação da disciplina “Ética e Cidadania”. *“Talvez, ( diz a orientadora) as escolas técnicas deveriam se articular para aproveitar tais brechas”*. O que se observa na fala da orientadora é que as *âncoras simbólicas combativas*, pelo menos no discurso, continuam acessas, que, a nosso ver, são de suma importância para desencadear processos de luta cotidiana.

Quando perguntada se a disciplina “Ética e Cidadania” poderia fomentar as discussões dentro do CEFET, a orientadora pedagógica disse que sim. Mas que há uma questão em relação à formação do professor, da forma como ele vai trabalhar. A orientadora não sabia quem era a professora que atualmente ministrava a disciplina.

Falando a respeito do ENEM, a orientadora apontou que para ela esse deve ser um momento de parada da escola para se auto-avaliar. Segundo ela, a escola poderia utilizar tal paralisação para discutir o próprio ENEM, visto como mais um engodo do MEC. O motivo pelo qual tal paralisação não ocorre é a baixa participação dos membros da comunidade como um todo no processo de decisão da escola. Os professores estão desmotivados, e por isso não fazem pressão para que de fato a avaliação interna venha a se efetivar.

Como o trabalho da orientadora está mais ligado aos estudantes, foi questionado como era a sua atuação frente aos questionamentos dos estudantes. Nesse momento a orientadora citou o grupo KIZUMBA, um grupo do movimento negro, que organizou a 1ª semana de consciência negra na escola, de 20 a 24 de novembro. Segundo ela, esse grupo é bastante questionador, e estimula a crítica e a contestação dentro da escola. A orientadora então narrou um acontecimento promovido pelo grupo. A diretoria havia fechado o ginásio de esportes, alegando que vários alunos utilizam o local para ações impróprias. Como o ginásio é muito utilizado pelos estudantes, para esporte em momentos de intervalo, o grupo organizou o

que eles denominaram de apitação. Os alunos ficaram várias horas passeando pelos corredores apitando. Segundo ela, tal atitude lhe deu muita alegria, pois a manifestação era legítima.

A Direção a chamou para falar a respeito do acontecimento. Para a Direção, os estudantes do KIZUMBA eram nefastos, que não passavam de baderneiros, por isso precisam de punição, urgentemente. Ela então colocou para a administração a forma como havia sido encaminhado o fechamento do ginásio. Para ela, se de fato alguns estudantes utilizam o ginásio para atos impróprios, aquela não era a melhor maneira de encaminhar a resolução dessa problemática. Segundo ela, a partir dessa conversa com a Direção, a sua atitude foi a de se aproximar do grupo KIZUMBA.

No início, os alunos do grupo ficaram bastante desconfiados com essa aproximação. Vários alunos do grupo narraram que outros professores que se aproximaram deles, ao assumiram cargos na instância administrativa e de orientação, os reprimiram. Mais uma vez, observa-se que atitudes como essas impedem a participação dos estudantes nas decisões tomadas, não contribuindo para uma *práxis* educativa dialógica. Com isso, só se está contribuindo para a formação de um indivíduo adestrado. Um indivíduo com uma formação dessas, somente interessa para o reinado do “rei” capital globalizado e neoliberal. É imprescindível, para que se possa *minar* as *estruturas* do *Bloco histórico neoliberal*, sendo bastante gramscinianos nesse momento, *o ser livre*, ou seja, um ser capaz da autocondução. Por isso é importantíssimo que os processos educacionais tenham a participação dos estudantes em todas as instâncias, inviabilizando a formação *homem-massa*, discutida por Gramsci(1986).

Agregamos todas as informações que a Orientadora nos forneceu, assim como as informações de outros informantes. Mas faltava ainda a escuta da voz do segmento dos estudantes, certamente um depoimento muito importante para compreendermos a dinâmica interna da teia de relações tecida na escola. Passamos a nos aproximar de alguns estudantes, estabelecendo com eles um contato informal, assim como fizemos com os informantes dos outros segmentos. Durante algumas conversas, vários estudantes nos disseram que a tentativa de participação do corpo discente nas decisões da escola era algo que acontecia sempre. Mas que tal participação não era incentivada por vários professores e por segmentos ligados à administração da escola. Um dos estudantes ressaltou que um momento importante para eles foi a eleição para diretor, pois como eles tinham direito de votar, se sentiram mais fortes e importantes no processo da tomada de decisões da escola, o que levou os estudantes a participarem intensamente das eleições. Segundo os estudantes, a escola transformou-se em

um grande palco de discussões cotidianas, passando o assunto a respeito da eleição a fazer parte de cada momento, em cada conversa com os colegas, nos momentos de lazer, nas atividades culturais; enfim, eles estiveram atentos e mobilizados para aquele grande acontecimento.

Um outro estudante informou que durante as aulas o assunto também tomava um tempo muito grande. No entanto, havia um descontentamento em relação ao peso que o voto dos estudantes tinha em relação ao dos professores. Essa é uma questão que, a nosso ver, é bastante questionável, pois assim como acontece nas universidades, o argumento é que os professores têm maiores responsabilidades, maior vivência e são permanentes do quadro das instituições, por isso devem ter maior poder de decisão, que se traduz no maior peso de seus votos. Ora, se procuramos uma educação para a autonomia inventiva dos indivíduos sociais, seguindo a perspectiva que, brilhantemente, Galeffi(2001) nos faz ver, como uma forma de se estabelecer sólidas bases para uma revolução cultural, que possa traduzir-se na formação de pessoas independentes e responsáveis pela condução de si mesmas e pela autocondução dos outros-iguais, não podemos comungar com uma tirania como essa. O que ocorre, na nossa leitura, com essa diferença entre o voto dos estudantes e o voto dos professores e mesmo funcionários é uma hierarquização absurda que, ao destruir a igualdade entre os membros da instituição, acaba reforçando a dicotomia entre o pensar e o fazer, pois o voto deve ter maior peso para os professores porque são os donos do saber, enquanto funcionários são meros executores e os estudantes, por sua vez, meros aprendizes.

É a forma sutil de dizer cada macaco no seu galho, ou melhor, é o reflexo da sociedade hierárquica ressoando na instituição. Obviamente que essa é uma norma do MEC, o que demonstra como as estruturas de poder do Estado, no nosso caso neoliberal, faz cair por terra a falácia da globalização neoliberal de que o Estado deve ser mínimo. O que se observa é que ele deve ser mínimo para garantir as lutas e conquistas sociais, mas forte para continuar promovendo a desterritorialização e territorialização nas temporalidades espaciais próprias das culturas locais, que aqui se traduzem na instituição da qual estamos tratando. Lógico que temos a clareza que a mudança de algo absurdo como a hierarquização do voto dentro de instituições como o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia e, mesmo universidades, requer uma ação conjunta, mas acredita-se que esse grito deve ser dado em instâncias locais, para posteriormente ressoarem em âmbitos maiores.

Feito essa análise, que pode ser lida com um quase desabafo, voltaremos a narrar as informações que obtivemos dos estudantes. A conversa caminhou para a questão do

trancamento do ginásio. Os alunos também relataram que o argumento utilizado pela direção da escola para fechar o ginásio, foi que haviam estudantes utilizando o espaço para usos impróprios. Um dos alunos questionou a atitude da direção levantando a pergunta: “será que era mais importante se preocupar com o espaço físico? E as relações humanas que levavam os estudantes a utilizar o espaço daquela forma, não deveriam ser pensadas?”. Certamente, o questionamento levantado pelo estudante deveria ser levado em consideração. Um aspecto não explicitado e que, deve ser abordado é a atitude anti-pedagógica da Direção, pois um problema de tal dimensão necessita muito mais de uma prática pedagógica dialógica do que repressiva. Tal atitude é o que chamamos de atestado de incompetência pedagógica, sem falar nas perdas históricas que uma ação como essa pode gerar na vida dos educandos.

Felizmente, os estudantes não se calaram frente ao fechamento do ginásio. Vários eventos foram realizados, dentre os quais, um baba<sup>27</sup> na “Praça Vermelha”, a principal do colégio, em um dos intervalos das aulas. E o próprio apitão já relatado anteriormente na fala da orientadora. É importante deixar claro que os alunos que relataram esses acontecimentos são alunos do 3º ano do Ensino Médio. Procuramos conversar com vários alunos, de várias turmas, pois entendíamos que a restrição a alunos somente das turmas que estávamos acompanhando não nos permitiriam ter acesso a outros fatos ocorridos na escola.

Os primeiros contatos estabelecidos com professores, coordenadores, funcionários, orientadores e estudantes foram fundamentais para começarmos a desvelar a trama da teia de relações da escola, bem como a conhecer melhor as tensões cotidianas ali existentes. No entanto, era urgente caminhar por outras nuances da instituição, procurar conhecer os documentos legais que regiam as normas internas de conduta dos seus agentes. Assim, passamos a pesquisar o Regimento Interno da Escola, para entendermos como a mesma se configurava a partir de tal documento. A leitura do Regimento Interno da Escola, e as conversas informais aqui narradas, serviriam para o fornecimento de pistas que ajudariam na confecção das *entrevistas estruturadas*, instrumento fundamental para o desvelar das questões que norteariam a pesquisa.

---

<sup>27</sup> Nome utilizado na Bahia para jogos de futebol amador.

## **A TEIA DE RELAÇÕES: OS DOCUMENTOS LEGAIS REGULADORES E A VOZ DO COLETIVO**

Na busca de entender melhor como o movimento interno do CEFET-BA se relacionava com as normas de conduta, uma questão importante era saber como tais documentos regimentais haviam sido construídos. Acreditávamos e ainda acreditamos, depois das respostas obtidas a partir do coletivo, que dois documentos eram fundamentais, merecendo, portanto, que nosso olhar estivesse mais aguçado para eles. O primeiro documento a ser analisado, ou melhor, consultado, foi o Regimento Interno da Escola e o segundo, o Novo Programa de Ensino.

Logo no primeiro contato com o Regimento Interno da Escola, mais especificamente no texto que narra a elaboração do histórico do documento, é relatado que a construção do mesmo contou com grande participação da comunidade. Como as primeiras vozes haviam nos sinalizado que as relações internas da instituição eram perpassadas de forte tensão cotidiana, o último parágrafo do texto nos chamou muita atenção: “Vale salientar que sugestões e observações apresentadas pela comunidade foram analisadas e aproveitadas na medida de suas pertinências técnica e institucional...” Uma questão importante era se essa ressalva tinha alguma relação com o contexto atual, ou seja, se no momento atual o eco histórico da época em que foi construído o documento ainda se fazia presente na instituição. Assim, percebendo a importância de tal parágrafo, vimos que o mesmo precisava ser questionado perante o coletivo, para verificar em que consiste a afirmação trazida no final do texto.

Continuando a leitura do documento, o texto de um dos artigos também despertou muito nosso interesse. O artigo que nos despertou interesse foi o Art. 98, parágrafo I que cabe à Direção-Geral dirigir o CEFET-BA, assegurando o cumprimento da Legislação em vigor. Lendo e refletindo a respeito do conteúdo do parágrafo é que se viu a necessidade de questionar junto ao coletivo o que de fato ele significava. O que significaria pensar no cumprimento ao pé da letra de tal legislação? Seria a implementação imediata de todos os ditames do MEC, mesmo em momentos em que a comunidade poderia se auto-organizar, pautando os seus desejos e anseios, como no caso da construção do Novo Programa do Ensino Médio? Significa cumprir a atual legislação, dizer sempre amém às regras do jogo de um Governo Neoliberal como o que hoje temos? E para isso deveria toda e qualquer proposta MECAL – termo usado por uma das professoras entrevistadas – ser implementada com

imensa rapidez? Diante da importância desse parágrafo decidimos submetê-lo à comunidade, ou seja, víamos que era importante ouvir o coletivo sobre o que se apresentava no artigo.

Caminhando na leitura do documento, e a cada momento tínhamos a certeza de que o mesmo nos apresentaria pistas importantes, para o desvelar da realidade das construções sociais da Escola, constatamos que o texto narrava a existência de um Conselho Empresarial na Organização Administrativa da instituição. Assim está regulamentado:

**Art. 20.** O Conselho Empresarial é o órgão consultivo e informativo da Diretoria-Geral do Centro e terá por finalidade assessorá-la na integração do CEFET-BA com o Complexo Empresarial, visando o constante aperfeiçoamento dos currículos plenos de seus cursos e a articulação com as empresas, para colocação, no mercado de trabalho dos alunos formados pela Instituição... (Regimento Interno do CEFET-BA).

De ímpeto, ou melhor, com um olhar mais aligeirado, podemos nos render à existência do Conselho dentro da instituição por este parecer ser uma forma de garantir à mesma um acompanhamento mais efetivo do movimento do mercado de trabalho. O que possibilitaria aos estudantes que concluíssem os seus cursos, uma inserção mais rápida nas relações do mundo produtivo. Mas lançando mão das lentes que Gentili(1999), Milton Santos(2000) e Serpa<sup>28</sup> nos oferecem, podemos ver que, primeiramente a existência de um conselho desse tipo, mesmo que consultivo, pode passar a influenciar fortemente na temporalidade espacial própria da escola, lançando fios na teia de relações da mesma, que a entrelace em demasia às regras do voraz “deus” mercado, seguindo, assim, os ditames do perverso “rei” capital.

Alguns podem alegar que é importante para a escola o retorno das empresas de como andam as profissões, e que essa é a natureza da escola, formar profissionais para o mercado de trabalho, mas a nosso ver, isso deve ser feito de forma que não se implemente, de uma vez por todas a lógica do capital dentro das escolas, inviabilizando a formação de um ser mais crítico, mais humano, que se preocupe com os problemas sociais postos pela globalização neoliberal. Assim, a existência de um conselho como esse, pode ser um indicador de que o “rei” capital pode efetivar a sua caminhada de desterritorialização das temporalidades espaciais combativas, para a territorialização de sua lógica, que se traduz na competição e no consumismo, alimentos do “deus” mercado. Observa-se, ainda, que a existência de um Conselho Empresarial, com o intuito de aperfeiçoar os currículos e sua articulação com as

---

<sup>28</sup> Quando citamos o professor Felipe Serpa, o fazemos a partir de suas aulas de Territórios e Territorialidade.

empresas, pode estar, como bem nos aponta Apple(1989), contribuindo para a construção de um currículo informal, além do formal, que cunhasse nos estudantes formas de viver nos moldes empresariais. Daí a importância de também estar junto ao coletivo investigando se o mesmo sabia da existência de tal conselho e como se dava a sua atuação na vida cotidiana da instituição.

Um outro artigo que despertou nosso interesse durante a leitura do Regimento Interno foi o **Art. 150**, que diz nos seus parágrafos que o professor deve: VI – “observar o regime disciplinar da instituição” e VIII – “atender, com presteza, as determinações advindas dos órgãos superiores”. Soou mal aos nossos ouvidos o fato dos professores terem que atender com presteza as determinações dos órgãos superiores. A primeira impressão que tivemos foi a da não possibilidade do questionamento das ordens ou mesmo decisões tomadas por instâncias superiores, como por exemplo a direção da escola. O que se observa é um eco ditatorial traduzido nesse artigo, o discurso parece o da ditadura militar: “ame-o ou deixe-o”. Pelo tom do que está escrito parece que aqueles que se opuserem às normas têm que ser punidos. Certamente, era imprescindível, assim como os pontos anteriores destacados do Regimento Interno, que se verificasse junto ao coletivo, o que de fato aquele artigo representava, ou melhor, de que maneira ele se aplicava no cotidiano da instituição e quais eram seus desdobramentos.

A leitura do Regimento Interno da Instituição nos sugere uma série de reflexões questionadoras. No entanto, procuramos centrar nossos questionamentos junto ao coletivo, a partir dos pontos acima levantados, por julgarmos que são o suficiente para traduzir a ligação de tal documento com a teia de relações existentes na instituição. Acreditávamos e, isso acabou acontecendo nas falas dos professores, que outras questões iriam aparecer na medida em que as questões fossem sendo respondidas, servindo, portanto, para revelar ainda mais a trama das relações internas daquele tempo espaço escolar.

Um outro documento que procuraremos nos debruçar, foi o Novo Programa do Ensino Médio. O olhar sobre tal documento não poderia se restringir somente às propostas que o mesmo traduzia para implementação do curso. A partir dele, ou melhor, da indagação de como o mesmo fora construído poderiam ser confirmadas muitas informações desveladas pelas primeiras vozes por nós escutadas.

Como a nova L.D.B. (9394/96) aponta para um movimento contraditório, ou seja, flexibilização e controle, precisávamos verificar até que ponto o CEFET-BA contemplou a possibilidade de tal flexibilização. Uma das possibilidades de flexibilização encontra-se no



fato da lei permitir que se monte um currículo capaz de atender as especificidades regionais de cada Estado, havendo, no entanto, a exigência do currículo mínimo. Assim, um dos nossos questionamentos era até que ponto a instituição havia se preocupado com a implementação de um currículo mais voltado para o local. Além da exigência do currículo mínimo, vê-se a implementação do sistema de avaliação nacional, que servirá para premiar as melhores escolas, punido aquelas que apresentarem um resultado insatisfatório. Essa era uma outra questão a ser levantada frente ao coletivo, para verificar como os professores se posicionavam frente a ela.

Como as primeiras vozes nos apontaram que a construção do Novo Programa havia se dado de forma um tanto quanto atropelada, era por demais importante aguçarmos nosso ouvidos para as demais vozes do coletivo, a respeito da sua participação no processo de construção de tal documento. No entanto, outras questões que revelassem de forma mais concreta o olhar sobre o documento necessitavam ser levantadas. A leitura do Programa nos mostrou que o mesmo está repleto de parágrafos tirados da L.D.B., sendo que estes estão descritos ao pé da letra. Não é feita nenhuma alteração, ou adaptação do texto às necessidades temporais e espaciais do nosso Estado, nem tampouco da instituição escolar. Assim, fomos impulsionados a questionar aos professores acerca de posição dos mesmos, frente a vários artigos que constam do documento. Um deles é o que está relacionado com as finalidades do Ensino Médio que diz: L.D.B. (Art. 35), o novo Ensino Médio tem como finalidade:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- preparar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania;
- aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, autonomia intelectual e espírito crítico;
- proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e relacionar teoria e prática em cada disciplina.

O interesse aqui é o de verificar como os professores viam tais finalidades, ou seja, se havia por parte dos professores algum questionamento a respeito do que se apresentava tanto no documento do Novo Programa do Ensino Médio, quanto na própria L.D.B. O que poderia nos mostrar ainda o nível de inserção das vontades do MEC dentro da instituição. Procuramos ainda, verificar junto ao coletivo dos professores, qual a participação deles na construção dos objetivos do Programa do Ensino Médio, bem como se concordavam com o que estava posto em tais objetivos. O texto que narra um dos objetivos aponta: “Em atenção à

legislação vigente, o desenvolvimento do currículo enfocará dois eixos: fortalecimento da contextualização e consolidação da interdisciplinaridade, colaborando na ruptura com a ‘monolitização’ dos saberes escolares de cada disciplina vista de *per se*, na sua forma tradicional de arrumação dos saberes escolares.” A questão da interdisciplinaridade também era importante ser levantada, pois, inevitavelmente a construção de uma proposta interdisciplinar requer a participação da coletividade. Assim, questionar o desenvolvimento ou não de uma proposta pautada na interdisciplinaridade é de suma importância para o entendimento da trama de relações da instituição. Isso porque a construção de um trabalho, de fato interdisciplinar, necessita de relações sociais que viabilizem a participação coletiva, o respeito às vozes diferentes, para que enfim, se possa chegar a um caminho que rompa com a disciplinaridade que fragmenta o conhecimento e sua própria construção.

Um outro objetivo do Projeto do novo Programa é “Formar o cidadão com forte base humanística, filosófica, artística, científica e tecnológica com competências para tomada de decisão, para o trabalho em comunidade, individual ou em grupo, que possibilite a continuidade de estudos e para a adequação às constantes mudanças que estão se processando na sociedade e no mundo do trabalho”. Procuramos, portanto, saber como os professores se posicionavam sobre esse objetivo, e mais uma vez se os mesmos ajudaram a construí-lo. Continuando a leitura do documento, percebemos que as palavras “competências e habilidades” estão presentes em todo o documento do Programa do Ensino Médio. Tais palavras, bem como várias outras expressões são pontuadas no documento do Projeto do Ensino Médio que o MEC construiu. A impressão que tivemos foi que praticamente todo o documento do Programa do Ensino Médio da Escola havia sido praticamente copiado do documento do MEC. O que poderia nos trazer a confirmação do que escutamos nas primeiras vozes, ou seja, que a participação do coletivo foi muito pequena na construção do programa. Portanto, para averiguar se os professores sabiam do que se tratavam tais palavras e, mesmo outros dizeres do documento é que indagamos o que eles entediam por essas palavras.

Cabe ressaltar que todas os questionamentos feitos ao coletivo foram construídos a partir da nossa vivência na instituição. Tal vivência foi o momento em que estivemos escutando atentamente as diversas vozes do coletivo, captando informações cruciais para a pesquisa. Obviamente, procuramos também nos atentar às informações que mereciam ser melhor exploradas, e que poderiam responder às questões que nortearam o caminhar da pesquisa. Feitos os esclarecimentos acima, passaremos a dar voz de fato à coletividade, e fazendo nossas análises, que nada têm de conclusivas sobre o que escutamos e vimos na

instituição. O desvelar da vivência interna da escola, além de ser importante para responder se as tensões cotidianas estariam contribuindo para a formação politécnica, é ainda, fundamental para verificarmos se a disciplina “Ética e Cidadania”, por trazer a possibilidade do filosofar pautado no movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, também estaria contribuindo para tal formação. Isso ficará mais claro no momento em que estivermos analisando a dimensão instrucional ou pedagógica.

## **A VOZ DO COLETIVO E AS TENSÕES COTIDIANAS**

Para ouvir a voz do coletivo da instituição a respeito das questões que fomos construindo no decorrer da nossa vivência dentro da instituição, montamos o que chamamos de *entrevistas estruturadas*. Cabe ressaltar, que estivemos centrando nosso olhar em funcionários, professores e profissionais do setor administrativo mais ligados ao Ensino Médio. Para que se possa fazer o cruzamento de todas as vozes dos entrevistados, buscaremos garantir as falas dos mesmos, o que certamente facilitará nossas análises, permitindo ainda, a construção do mapa das tensões cotidianas da instituição. Uma das primeiras questões a ser investigada, foi como se deu a construção do Regimento Interno da instituição. Assim, julgamos ser importante saber quanto tempo de trabalho cada ator tinha dentro da escola. A primeira pessoa a ser entrevistada nos narrou que:

Tenho Onze anos(...) Eu não sei bem responder essa pergunta porque eu não conheço muito o RI do colégio, de maneira que não sei te dizer se houve realmente, ou não a participação da comunidade. (1ª entrevista).

Há nessa primeira voz uma informação muito importante, pois um profissional com tanto tempo de trabalho na instituição que não havia participado da confecção do Regimento Interno e, pior, não sabia praticamente nada a respeito do mesmo, pôde nos indicar um certo desinteresse pelas questões regimentais, que são tão importantes para a sua própria atividade profissional. O professor que não conhece as leis internas que regem o seu trabalho, a nosso ver, terá dificuldades de desenvolver um trabalho com os alunos que possa fazer com que os mesmos estejam atentos aos seus direitos e deveres. Fica implícito, na fala da educadora entrevistada, que existe um certo afastamento das questões coletivas. Poderíamos imaginar que tal afastamento se deve única e exclusivamente a um desinteresse pessoal. Como poderia

ser também devido às tensões cotidianas que a levava a não participar do processo. Para encontrar respostas mais precisas vamos às outras vozes:

Tenho oito anos. No que diz respeito à participação dos professores eu vejo que ela foi prejudicada, por causa da forma como ocorreu esta construção. É... dentro do processo, enquanto a gente trabalhava, sem que houvesse um momento a parte para que houvesse uma discussão mais demorada. Não que não tivesse havido convites e... fórum abertos para essa discussão, eles estavam lá. Mas a participação não aconteceu de fato, em função dessa dificuldade de você é... interligar o horário de trabalho com as participações nesse processo. Mas principalmente por uma falta de conhecimento mesmo, muitas vezes não se sabia porque estava ali, o que tava acontecendo, acontece isso muito, muitos professores não iam porque achavam que era desnecessário, não tinha consciência. Então não houve um trabalho de conscientização *a priori* que pudesse levar à participação efetiva, embora tivesse um fórum que pudesse permitir essa participação, ela não ocorreu. Com relação à pergunta, eu acho que eu já coloquei inclusive, não há uma garantia de fato, de um respaldo pra essa definição, em função da falta dessa pertinência técnica. Eu acho que muitos professores não participaram porque não sabiam participar, não conheciam e tinham dificuldade. (4ª Entrevista )

É importante perceber, na fala do professor, que primeiro a participação do coletivo não se deu efetivamente. No entanto, a forma como a construção do documento havia sido feita também não facilitava a participação. É sintomático quando o professor aponta que muitos professores não achavam necessário participar da construção do documento. Que eles não tinham consciência da importância da sua construção, e que não havia sido feito nenhum trabalho de conscientização junto a eles. A questão do tempo de trabalho também deve ser levada em consideração, pois se há o reconhecimento da importância de um documento como o Regimento Interno é preciso que se esteja atento para a necessidade de criar momentos em que a maioria do coletivo possa de fato participar. Mas como pode ser visto na seguinte fala,

Eu tenho três anos aqui na instituição, sendo que desses três anos dois são como professor substituto e um como professor efetivo. É, eu acho que a instituição, como as instituições públicas federais, passa por um processo de desmobilização muito grande, a desmobilização de descrença mesmo, em virtude dos salários baixos, dos baixos investimentos. Isso de uma certa forma tem desestimulado a participação de um grande contingente de professores. (...) Nessa época do RI eu não estava aqui ainda. Agora o que colocam aí é que teve dificuldade da participação da comunidade; mas nesse processo eu não estava. (5ª Entrevista)

Existem outros motivos que acabam contribuindo para que os professores não tenham participação em momentos tão importantes como a construção de um documento como o R.I. Tais motivos, como fica claro na própria fala do professor, estão ligados diretamente à política do Governo Neoliberal, que visa dismantelar as Instituições Federais de Ensino. É como nos aponta Gentili(1999), o Estado na ótica neoliberal deve ser mínimo; assim, a educação, ou melhor, as instituições de ensino devem ser sangradas até a morte para viabilizar a implementação das políticas neoliberais em seu interior. Certamente, uma das formas mais eficazes é destruir as *âncoras simbólicas combativas*, que, a nosso ver, acabam acontecendo quando os atores sociais de uma determinada comunidade deixam de participar ativamente de processos cotidianos e decisivos. O que se pode observar na fala do professor, é que a inserção do cerne da destruição das *âncoras simbólicas combativas*, que podem proporcionar o enfrentamento à lógica neoliberal, começa a se fazer presente no interior da escola. Mas vamos à escuta da outra fala:

É... eu trabalho no CEFET desde 1992, entrei concursado, sou professor concursado, ensino geografia desde então. Desde então eu tô aqui. Nesse período de 92, 95, eu estava, vi a transformação da escola técnica no CEFET. Vi que foi uma transformação muito rápida. Que houve consulta, tiveram alguns encontros coletivos, seminários, isso realmente de fato existiu. Na minha compreensão ela foi feita de uma forma meio abrupta, sem uma digestão maior, mais refinada de todo histórico que foi essa instituição, que era essa instituição, que era a Escola Técnica e também o SEMTEC, e de quais seriam os grandes impactos que essa unificação causaria, e essa criação do CEFET causaria. Então, creio que apesar de ter havido uma participação da comunidade, essa participação não foi decisiva, nos rumos que foram tomados com a criação do CEFET. E pra mim tem duas questões aí, uma no que diz respeito à administração do processo que na minha compreensão foi um pouco impositiva. Não só em relação à administração do CEFET, mas também com todas as transformações que vinham acontecendo a título federal, as políticas do governo de educação e etc. que fez que houvesse uma aceleração muito forte das transformações aqui dentro. Um outro ponto é que eu acredito que a comunidade não tenha tido uma força suficiente de peitar e de barrar esse processo, ou de tomar esse processo nas mãos, e de dizer assim: essa escola a gente que constrói. Na verdade, tem sido um processo difícil, na minha compreensão, na avaliação que eu faço acho que foi muito rápido, muitas coisas que aconteceram, e uma boa parte dessa questão tem haver com a forma como isso foi conduzido. Mas por outro lado a comunidade não disse também: epa! Vamos devagar. Porque tiveram algumas oportunidades que a comunidade poderia ter peitado literalmente, e retomado o processo, e refeito o processo. (7ª Entrevista)

Ora, o que ouvimos na fala do professor é que todo o processo começa de forma atropelada. Na verdade, não há uma preocupação de fato com os anseios da comunidade, a confecção do R. I. era muito mais para atender às mudanças impostas pelas políticas governamentais, do que para de fato, como bem aponta o professor, para o bem-estar da comunidade. A questão da destruição das *âncoras simbólicas combativas* vem à tona no final da fala do professor, quando ele aponta que em alguns momentos a comunidade poderia ter tomado as rédeas do processo. Observa-se ainda na fala do professor, que há um movimento brusco, um corte, um descompasso histórico com a junção das duas instituições. A brutalidade que se viu nesse processo, e isso também fica evidente na fala do professor, é a demonstração cabal do não reconhecimento das temporalidades-espaciais das instituições de ensino. Não há o reconhecimento por parte dos homens do MEC, e mesmo dos representantes internos, do devir histórico dessas instituições de ensino, tão importante para as mesmas. Assim...

Foi aberto à comunidade, alguns seminários no início sabe? Foi formada uma comissão e passou por todas as coordenações, inclusive aconteceram os seminários abertos para discussão. Para que a comunidade pudesse participar. Logicamente, a gente não sente uma motivação da comunidade nessas questões. A comunidade é... na sua grande parte participou, mas sem aquela motivação que o caso na realidade requer, porque é um regimento, a vida institucional, é... precisa do envolvimento para se entender o que é a instituição e se dar um norte para ela. Então houve essa questão, embora muitas pessoas da comunidade hoje desconhecem o regimento. Cada profissional que tem essa responsabilidade independente. Logicamente que a instituição também tem uma legislação própria advinda do MEC que tem já todas as amarras legais que cada instituição tem que se ajustar, com as sugestões da comunidade.(2ª Entrevista D)

Mais uma vez, fica evidente que a participação do coletivo na construção do documento não foi tão efetiva; a desmobilização entre os professores frente às questões internas que dizem respeito a todo o seu caminhar demonstra que os mesmos não estavam atentos à importância daquele documento. É como se o coletivo passasse por um momento de embriaguez, que o impossibilitaria de visualizar como era imprescindível, fundamental mesmo, que houvesse a sua tomada de posição. Ao que nos parece, o movimento opressor esteve ressoando na instituição, desencadeando um descrédito mórbido, uma falta de utopia. A sensação que se tem é que os professores são assolados pelo sentimento de *fim da história*. Assim, na medida que vamos escutando as vozes do coletivo, essa percepção passa a ficar cada vez mais forte. No entanto, há uma peculiaridade na instituição que poderia vir a agravar a complexidade do seu fenômeno educacional. Tal complexidade pode ser vista na seguinte fala:

Tenho sete anos na escola. Olha, na realidade a escola trabalha com o chamado Conselho Diretor, esse conselho é justamente incumbido de construir essa parte documental. O Conselho Diretor, na realidade ele interpreta a vontade do professor, mas nesse universo tão amplo de trezentos e cinquenta professores, você dificilmente encontra um consenso ou uma síntese verdadeira que esse conselho possa fazer desse grupo. Então há muita insatisfação. Notadamente ficam algumas vozes de fora. Além do mais que o Conselho Diretor, em sua maioria é composto por pessoas que, ou apoio a diretoria do momento, ou então muitas das coisas que são colocadas, às vezes não podem ir quase contra, por é... um contrasenso. O ideal seria que fossem eleitas várias pessoas de universos distintos aonde se pudesse verificar vários tipos de posicionamentos e pudesse se chegar a uma síntese com mais imparcialidade. Era pra ser de uma forma democrática, do meio do professorado. Então os componentes são professores, são pessoas que representam o corpo administrativo, o segmento da escola. Mas assim mesmo deixa a desejar, a gente sente que as propostas, as falas das coordenações nunca chegam. Há uma tendência a não se observar democraticamente aquilo que se coloca. (10<sup>a</sup> Entrevista)

A complexidade revelada na fala do professor é devido à grande quantidade de professores atuando na instituição. Mas em sua fala o professor começa a revelar, assim como as outras vozes, que o devir das relações internas na construção do documento e mesmo em outros momentos não vem se dando de forma democrática. Começam a aparecer as tensões cotidianas, a trama da teia de significados vai aos poucos sendo desvelada, demonstrando que em sua cara existem rugas, e rugas anti-democráticas, que podem comprometer a construção de um processo pedagógico de fato transformador. O que se observa é que a grande quantidade de professores não é de fato o problema pela não participação, mas sim, as tensões cotidianas. Essas que são nas outras vozes, percebidas de forma sutil, ficam claras em depoimentos como o seguinte:

Eu já trabalho aqui desde de noventa e dois. Essa questão do R. I. é muito complicada aqui na escola, porque na verdade tudo que é feito aqui tudo que é construído, quando se fala em regimento, eles consultam realmente os professores, então toda comunidade é consultada quando vai construir um documento desses, só que só consultada. Então nas reuniões, nas discussões, são discussões assim, muito atropeladas. Então as pessoas não... as opiniões, as idéias que surgem nessas reuniões, depois são esquecidas. Então é tudo muito engavetado, você discute o tempo inteiro como pode ser o CEFET, como pode ser a construção do CEFET, é... andamento, organização do currículo, e até a questão da própria administração, da organização da própria administração. Tudo é discutido, mas só que não é posto em prática. Quando um documento na verdade é construído, ele é construído por um grupo por um grupo interno. As idéias são trazidas, são discutidas, mas na hora da construção do documento, essas idéias não são levadas em conta.. (3<sup>a</sup> Entrevista)

O que se observa na fala acima é que a tensão entre as forças internas acabam por definir o que deveria ou não entrar para o R. I. A tensão entre os que administram e os que não estão no cume do poder parece se fazer presente nos momentos decisivos. Conforme as vozes, tais momentos decisivos são definidos pelo grupo ou grupos que se encarregam de representar o coletivo, não havendo, portanto, a definição dos anseios do conjunto como um todo. Fica inviável a construção de uma relação dialógica, onde as diversas vozes possam ser de fato ouvidas e levadas em consideração. É melhor continuarmos a nossa escuta:

Na discussão do R. I. houve uma consulta à comunidade como esse último artigo expressa aí, mas a comunidade não participou, com uma participação decisória. É, inclusive porque tem questões que eram aspirações da comunidade na época, e que não têm nenhum problema técnico de constar no Regimento da instituição como eleições para chefias de departamentos que não foram incorporadas. Então essa participação e eu vejo mais como uma participação de consulta e não como uma participação da comunidade decidindo realmente sobre como é que deve ser o RI da instituição. É algumas questões certamente foram levadas em consideração, mas justamente as questões que estavam em sintonia com as aspirações dos seguimentos que decidiram efetivamente sobre qual que deveria ser o RI, e que era setores que estavam na administração da instituição naquele momento. (2ª Entrevista D)

Na fala desse professor, podemos observar que o mesmo aponta que existiram várias questões que eram de interesse da comunidade, e que não apresentavam nenhum problema técnico que as impedissem de constar no R. I., que acabaram não sendo levadas em consideração no texto final. O que vem confirmar a ausência de relações internas pautadas na comunicação democrática. Isso é tão forte, que o eco da forma como se deu o processo de construção do Regimento chega àqueles que são recém-chegados à escola. Como pode se visto abaixo, e relatado em algumas vozes anteriores:

É eu não estava no momento que aconteceu a mudança na educação tecnológica, nessa diferenciação entre Ensino Médio e ET, mas segundo se comenta dentro da própria escola, foi que se implementou essas mudanças de forma muito rápida, sem que houvesse de fato essa discussão com a própria comunidade. (9ª Entrevista)

Nas vozes a seguir vem a confirmação de que não se respeitou a temporalidade-espacial própria da instituição. O desrespeito às instituições é resultante da união das políticas do MEC com seus representantes localizados no interior das mesmas. Não foi respeitada a cultura que cada instituição possuía, nem tampouco levado em consideração os próprios problemas de cada uma instituição. Assim, voltemos a ouvi-los:



Primeiro que o RI da escola participa de um processo de integração do SEMTEC, que é uma instituição, Centro de Educação Tecnológica de Simões Filho com a Escola Técnica Federal. Depois que foi feita essa junção em 93, é que a partir daí se buscou, de 93 até 96 se fazer um novo regimento, e esse teria que ser aprovado pelo Ministério da Educação. Então esse foi um processo que a escola passou de discussão, entre 94 e 96. Quando fala, a participação dos professores, é porque você leva esse regimento, normalmente para o voto dos professores, você nomeia uma comissão, depois você passa os documento para as coordenações, depois é feita reunião com os outros professores no Salão Nobre, tem gente que vai, tem que não vai, então essa questão da... mais essa discussão é aberta para os professores e na época foi. Mas, primeiro tem algumas questões que você quando vai aprovar um regimento as questões legais, até onde você vai no regimento, o que é que você deixa pra normas complementares, pra não enrijecer o regimento, eu acho que é muito nesse sentido, os aspectos técnicos de facilitar inclusive a aprovação do regimento junto ao MEC, em vez de fazer um regimento fechando coisa demais. Então tem várias coisas no regimento que são para ser feitas *a posteriori* como normas complementares dentro dos sistemas. (3ª Entrevista D)

E mais...

Vale primeiramente ressaltar que o CEFET é a construção que resultou da união de duas instituições, o SEMTEC que tinha seu regimento próprio e a Escola Técnica que também tinha seu regimento próprio. A união se deu pela lei 8711 de 28 de setembro de 1993. Então a reconstrução, foi num ritmo bastante acelerado porque a lei dava dois anos para que isso pudesse acontecer, foi realizada realmente com grande participação da comunidade, através de consultas aos departamentos, as organizações laboratoriais aos setores administrativos, e comentadas e discutidas em reuniões maiores convocadas pela direção da época do professor Roberto Tripodi. Em verdade em verdade, esse regimento, esse estatuto demandava algum tempo de construção interna mais ele não saiu à excelência, sabemos que o juridicamente perfeito inexistente. Entretanto, após isso foi encaminhado ao ministério dentro da expectativa de que se pudesse fazer logo a instituição ter a sua vida própria e a instituição escolher a sua direção geral, que demorou também algum tempo. Então essa observação última que aqui está, essa é uma ressalva muito importante para colocar que o documento não era perfeito, que nós estávamos numa fase de transição institucional, de implantação de uma nova instituição, oriunda da fusão de duas outras, que traziam cada uma suas culturas, os seus problemas, o seu patrimônio e seu pessoal, e certamente não seria fácil pra ninguém, nem ser presunçoso mesmo em nível coletivo que aquele fosse um documento perfeitamente acabado. (4ª Entrevista D)

Sim, certamente não poderia ser um documento perfeitamente acabado, nem que tampouco representasse o desejo da coletividade, o atropelo histórico que ocorreu só poderia dar-se calando as vozes, não deixando que todas as questões fossem amadurecidas. A própria participação dos estudantes nesse processo praticamente inexistente, quando poderia ser um

rico momento em que os mesmos pudessem exercer a sua cidadania. Ouvindo de forma mais geral as falas, percebe-se que o desencanto por parte daqueles que não se envolveram no processo de forma alguma, é devido ao fato de sentirem que suas vozes não seriam acolhidas, o que é de fato muito prejudicial para a manutenção das *âncoras simbólicas combativas*. Uma outra questão importante é que movimentos cotidianos, que podem também ser traduzidos em tensões cotidianas, como as que estão sendo desveladas, só reforçam a caminhada do “rei” capital, pois ecos opressores levam tempo para se dissiparem. E isso fica ainda mais forte em tempos de globalização neoliberal, onde o individualismo crava nas pessoas formas desumanas de viver. Assim, um processo educativo, pautado em acontecimentos como os que têm nos narrado as vozes do coletivo, só contribuem para a destruição da crença na luta.

Mas é importante que se caminhe para as outras questões, bem como para as respostas que nos deu o coletivo a respeito delas. Precisamos estar atentos para o movimento contemporâneo, embora no decorrer das falas se possa escutar que a trama da teia de relações internas encontra-se configurada, praticamente, com a mesma arquitetura apresentada até aqui.

Quando levantamos a questão a respeito do cumprimento da legislação ao pé da letra pela Direção, tínhamos clareza de que a mesma não poderia administrar uma Instituição de Ensino Federal, como o CEFET-BA, sem cumprir tal legislação. Pois se isso viesse a acontecer, os administradores poderiam ser processados, chegando mesmo a serem presos. No entanto, sabe-se que a própria legislação, principalmente no que concerne à L.D.B. (9394/96), deixa aberta uma série de possibilidades para que se possa atender às especificidades de cada região. Assim, quando questionamos o coletivo sobre essa questão, o intuito era o de verificar como a administração se relacionava com órgãos como o MEC. Essa questão poderia nos demonstrar como andavam os tentáculos do sistema neoliberal, no que se refere aos aspectos legais, dentro da instituição. A primeira pessoa a ser entrevista nos narrou que:

Sim, cumpre até demais porque às vezes a direção é até muito rigorosa nesta questão. Isso aí realmente cumpre. (1ª Entrevista)

Olha, eu não sei se a direção da escola cumpre, pelo menos tenta cumprir. Mas se cumpre eu não sei dizer. (8ª Entrevista)

Uma outra voz...

É... a direção do CEFET ela vem cumprindo essa legislação, principalmente naquilo que diz respeito ao que precisa ser mudado inclusive. Eu acho que a direção ela tem deixado de fora do cumprimento, elementos importantes no

desenvolvimento principalmente, do ensino, da pesquisa e da extensão nessa instituição. (4ª Entrevista)

E mais...

Bom, o meu conhecimento ao que eu tenho acesso sim. Eu nunca vi nenhuma irregularidade, nada que tenha comprometido a direção. Então eu não posso, é testemunhar outra coisa se não isso tá e é só isso mesmo. (9ª Entrevista)

Olha, eu não posso afirmar que a direção do CEFET cumpra ao pé da letra a legislação em vigor. Eu observo que... pelos ofícios que nos chegam, pela documentação das... existe no mínimo a intenção do cumprimento dessa lei, no ponto de vista teórico pelo menos. Então eu avalio que sim. Eu acho que de forma... olha eles buscam cumprir ordens que vêm de órgãos superiores, através de documento que chegam a nossas mãos, aqui no departamento. (2ª Entrevista)

As três primeiras vozes apontam para uma interpretação de que a legislação é cumprida ao pé-da-letra. Isso fica ainda mais evidente quando a última entrevistada aponta que ela tem sido principalmente cumprida quanto ao que precisa ser modificado. Ora, se o movimento hoje é para a implementação das políticas neoliberais na educação, o fato da direção ser tão eficaz nas mudanças, nos leva a crer que a preocupação é a da implementação imediata de tais políticas. A nossa suspeita vai aos poucos sendo confirmada em falas como a seguinte:

Olha o que você fala do MEC, assim as diretrizes educacionais como as leis curriculares, novos paradigmas, para se formar curso etc e tal? Sim a escola sempre ela se coloca, numa tentativa até de estar em sintonia, de estar em paz com o MEC, disso advém a aprovação para ter verba, etc e etc e tal. A autonomia às vezes é questionada porque há uma subserviência. (10ª Entrevista)

Obviamente que a direção da escola não está solta, que precisa seguir algumas diretrizes. Mas como bem aponta esse ator social entrevistado, seguir à risca os ditames neoliberais sem combatê-los, mesmo em momentos em que eles deixam lacunas possíveis para a sua destruição, é estar com o rosto vestido por uma viseira. Essa, por sua vez, pode consolidar a mudança estrutural que o “rei” capital tanto almeja. Como bem nos aponta Gentili(1999), tal mudança pode traduzir-se como uma política de reforma cultural, que pretende negar e mesmo destruir a existência do direito à educação. No entanto, outras vezes caem no discurso da obrigatoriedade do cumprimento da legislação, sem observar as possibilidades de combatê-la ou mesmo enfrentá-la....

Na realidade, o diretor tem que administrar a instituição conforme todo seu ordenamento jurídico e legal, até para possibilitar que todos né, a legislação possibilita que todos tenham uma vida democrática na instituição, mas não dentro de uma visão individualista mais dentro de uma visão coletiva, não se trata de ser legalista, mas ele não pode do ponto de vista da opinião dele, administrar uma instituição sem um ordenamento jurídico que dê pelo menos um consenso, trabalhar dentro de um consenso coletivo. Então ele não pode por exemplo, pegar um recurso da instituição que vem, por exemplo pra o setor pessoal e transferir para fazer manutenção e etc, porque a legislação não permite e ele tem que trabalhar segundo essas normas. Caso contrário ele vai responder judicialmente, então ele tem que trabalhar segundo a legislação e administrar segundo a legislação. (1ª Entrevista D)

E ainda...

Isso tá em todo regimento em todas as instituições, porque lei é lei ou você tá dentro da lei, ou você tá fora da lei. Se você está num regime democrático, você tem que obedecer a lei. Se você assume um cargo público você tem a Constituição Federal você não pode descumprir, você não pode descumprir a LDB, você não pode descumprir o Estatuto, você não pode descumprir a lei orçamentária; então o diretor não está solto dirigindo a escola, ele está com uma certa autonomia mais regido por normas legais, a escola tem um procurador autárquico, um procurador jurídico para essas questões de lei, se ele não cumprir ele vai preso. Agora o que você pode dizer é que algumas questões da lei elas podem ser discutidas em determinados momentos. Claro! Algumas questões que permitem inclusive discussões entre os reitores, entre os diretores e essas discussões são levadas ao Conselho de Diretores etc, aos Conselhos de Reitores algumas questões são levadas. O Diretor tem que estar submisso, fora isso agente vai ter a barbárie. (3ª Entrevista D)

Ainda podemos ouvir...

No que tange a essa questão, cumprir ao pé da letra a legislação em vigor é uma força de expressão muito forte. Eu entendo que lei não é trilha, lei é trilha, cabe evidentemente criar-se alternativas, sem descumprir a lei. Buscar exatamente o que for melhor para a instituição. Em verdade nós somos uma instituição pública federal, do sistema público federal, somos nomeados pelo ministro da delegação do presidente da República e devemos observar a legislação pertinente, é um primeiro fato, é imprescindível isso, não tem para onde correr, se não formos observar a legislação pertinente nós estamos incorrendo num erro grave contra a democracia e num erro grave ainda por não estar em comum acordo com as determinações, com os órgão que nós estamos ligados. Agora ao pé da letra, é aquilo que eu disse inicialmente, ou seja, agente busca cumprir tudo que esteja dentro da maior clareza e obviedade; entretanto, existem outras coisas que precisam que você consulte o jurídico para interpretar, certo! Então, às vezes você tem a necessidade de ser um pouco mais ágil do que aquilo que está permitido no tramite burocrático, em cima do pé da letra da legislação em vigor. Mas do ponto de vista da legislação educacional, a própria LDB faculta exatamente a abertura suficiente, para você ser criativo dentro do projeto pedagógico, isso talvez

até esteja incomodando alguns educadores porque estiveram muito presos a regras pré-estabelecidas ou mesmo a receituários. Então, uma das coisas que a nova LDB projeta é a facilidade, e a flexibilidade com que você faz seu projeto pedagógico que, em suma, ele é a identidade da instituição. Ou seja, se a gente quer ter a identidade de uma instituição voltada para todo o caminhar futuro da tecnologia presente atual, a gente tem que ter o projeto pedagógico mais condizente. Nesse caso aí, a gente busca ser mais coerente com a lei e com aquilo que ela nos permite caminhar perseguindo, certamente o que dita o mundo científico-tecnológico. ( 4ª Entrevista D)

O que é extremamente curioso é que as últimas vozes apontam para a clareza das possibilidades de se estar atento para a revisão da legislação, no que concerne aos aspectos mais voltados ao processo pedagógico, que poderia ser um momento crucial para o combate à inserção da lógica neoliberal dentro da instituição. No entanto, não revelam de fato momentos em que isso tenha acontecido. Cabe ressaltar na última fala, a preocupação em estar afinado com o mundo científico e tecnológico, que é justamente o discurso da formação polivalente, ou seja, é preciso que se forme um indivíduo afinado com as novas tecnologias e, conseqüentemente, com o “deus” mercado. Contrariamente às vozes acima, as falas a seguir são mais esclarecedoras...

O que eu vejo é que a direção fez seus esforços, tem suas conduções, acho que se for falar diretamente da questão da direção, em relação independente do estatuto ou não, da legislação interna ou não, acho que ela tem falhado um pouco na comunicação, ela falhou um pouco ou muito na comunicação das decisões tomada em relação à comunidade. Não houve não tem havido, uma maior participação da comunidade nas decisões, e isso é bem colocado. (7ª Entrevista)

Escutemos...

Me parece que tem muita dificuldade que a gente precisa ressaltar né? P’ra mim não dá pra fazer apenas um discurso que a direção não faz ou não quer fazer né? Porque me parece assim que você pede para eu entender a instituição dentro do contexto educacional, de certa forma assim, incluído no modelo neoliberal né, que o modelo que de certa forma retira verbas, retira de certa forma a autonomia da instituição, é cada vez mais os recursos são escassos e me parece que a escola tem tido dificuldade de implantação de muitas coisas. Mas assim, tem problema, me parece que tem problema a nível de gerenciamento, mas também tem muitos problemas que estão relacionados à conjuntura nacional né. Que quer dizer é uma conjuntura de ataque ao patrimônio público, que não é identificado somente aqui na escola, mas também é verificado na universidade pública, na escola pública, com baixos salários de professores. Eu acho que não é um só um discurso de colocar a culpa no governo como se a escola, não tivesse dificuldade interna, me parece que tem né, tem muita interna, do R.I. não ter sido cumprido na sua essência, não ter sido cumprido também em virtude da sua dificuldade tanto interna, mas também em virtude do que se passa no país. (5ª Entrevista)

E assim seguem os depoimentos...

Na verdade a gente não sabe nem qual é a lei maior, porque nada disso é discutido aqui. Então o que eles fazem na verdade é colocar um... tem na verdade uma exigência muito grande no ensino técnico. Então, ninguém sabe porque eles tiraram, deixaram o ensino técnico e colocaram o ensino médio. Porque o que se sabe aí, o que se discute aí é que a pretensão é acabar com o ensino técnico e com ensino médio também. É isso que circula aí que todo mundo discute. Então fica fragmentando o CEFET, era o ensino técnico, depois passa o ensino médio com o ensino técnico, o ensino técnico semestral, alguns cursos do ensino técnico, o terceiro grau. Então assim, tudo muito fragmentado. Sim, estão obedecendo a tudo que o MEC manda. (3ª Entrevista)

Deixemos as vozes falarem...

É o que se observa em função do que a gente colocou, que a comunidade pouco é ouvida, a Legislação é cumprida, especialmente na implementação do Ensino Técnico, do Ensino Médio, o CEFET cumpriu rigorosamente o que foi implementado pelo Governo Federal, o que o governo pediu que fosse implementado. É, a gente entende que o gestor público deve estar, é implementando essas políticas, mas o mais importante é que por se tratar de uma escola pública federal onde, as pessoas, os trabalhadores, os filhos dos trabalhadores estão estudando, elas poderiam ser implementadas de forma a causar menos danos à comunidade que o CEFET está inserido. (11ª Entrevista)

Mais uma voz reveladora...

O CEFET é uma instituição pública e como tal realmente ele tem que cumprir a legislação do país, mais é preciso ao aplicar essa legislação, interpretá-la e fazer com que ela seja aplicada em consonância com a realidade da instituição e em consonância com a realidade local. E nós sabemos que a lei ela coloca em geral diversas diretrizes que devem ser aplicadas, mas que existe, digamos assim, flexibilidades ou possibilidades diferentes de atuação nós macros da própria lei e acho que aqui no CEFET essas questões têm sido pouco discutidas no sentido de que certas diretivas legais, às vezes elas são aplicadas automaticamente sem nenhuma reflexão sobre as repercussões que essas coisas vão ter dentro da instituição, quando sem ferir ou sem entrar em confronto aberto com a legislação, se poderia ser mais criativo de adaptar às condições e às aspirações da comunidade local. (2ª Entrevista D)

Como podemos ouvir nas falas acima, a implementação da legislação, mesmo em momentos quando ela pode ser discutida, refletida e redirecionada pelo coletivo, está sendo efetivada seguindo à risca o que os órgãos governamentais neoliberais querem. Não se dá ouvidos às pessoas que vivem o cotidiano escolar, ou seja, o que acontece, a nosso ver, é uma expropriação do coletivo da sua própria forma de viver. Tudo precisa ser imediatamente implementado; os mandos e os desmandos dos agentes ideológicos neoliberais, que servem para territorializar a lógica da subserviência, deve ser implementada com todo vigor. Com

isso, observa-se que atitudes como essas contribuem, como nos alerta Suarez(999), para a substituição da ética pública, construída historicamente e cunhada coletivamente, em saltos qualitativos pelo combate cívico democrático, pela famigerada supressão dos pilares da luta política. O autor ainda nos aponta que tal mudança necessita, para se efetivar, que seja expurgado, destruído do inconsciente coletivo, a forma como o mesmo aprendeu a ler e a atuar politicamente na sociedade. E isso é o que acontece em situações como as que as vozes têm nos feito escutar, ou seja, quando há o afastamento do coletivo das decisões que traduzem o rumo que deve ser seguido pelo mesmo. Retirar da mão do coletivo o rumo que o mesmo vai seguir é a forma mais perversa de destruição do sentimento de pertença, é a possibilidade da criação do que Marc Augé(1994) denomina de não-lugar. O sentimento de viver em um não-lugar, ou seja, em tempo espaço que não lhe pertence, com o qual não há vínculo nenhum, pode acabar com a possibilidade de se construir uma luta coletiva por uma educação de fato transformadora. Esse é de fato o grande risco que as instituições escolares correm, o esvaziamento do sentimento de pertença, de luta pela construção da vida em coletividade.

O desvelar das relações internas precisava continuar. Assim, caminhando com as nossas indagações, era preciso saber mais a respeito do Conselho Empresarial na Organização Administrativa do CEFET. Na mediada em que as respostas eram dadas, fomos sendo informados de que o Conselho era consultivo e somente existia no papel. No entanto, é curioso como várias vozes vão nos revelando que existe na instituição uma caminhada marcante da lógica do mercado, não por se tratar de uma escola cuja natureza está voltada para o mundo produtivo, mas pela forma como o mundo empresarial acaba por determinar a própria organização interna e, conseqüentemente, pedagógica. Algumas falas demonstraram total desconhecimento da existência de tal conselho, por isso estaremos escutando aquelas que são mais reveladoras. Assim podemos ouvir...

Sim eu conheço, a avaliação que eu faço é que ele é fundamental na escola de caráter polivalente como a nossa, é fundamental sim que haja um conselho que faça essa interligação, hoje já não se pensa, já não se pode pensar numa educação técnica, sem que haja essa interrelação, porque é ela que permite o fundamental numa educação de nível técnico, a correlação entre a teoria e a prática. É, atualmente ele vem atuando, mas eu acho que ainda pode sim melhorar e muito. Principalmente, e aí é uma questão muito mais política, eu acho que precisa ser mais aberta à comunidade escolar sobre a ação desse conselho. (4ª Entrevista)

Podemos ouvir na fala acima, que a pessoa entrevistada não sabe que tal conselho somente existe no papel. No entanto, é curioso como ela aponta para uma formação

polivalente, ou seja, que a existência de tal conselho seria capaz de atrelar a formação proporcionada na escola às novas exigências do mercado. O discurso é todo para a formação polivalente, sendo esta vislumbrada pela nova ordem mundial, a globalização neoliberal. Falta, a nosso ver, uma leitura mais crítica dessa relação entre a escola e as empresas. E essa ausência continua na seguinte fala...

Olha sim, eu acho que a gente precisa trabalhar dentro da realidade concreta né, eu acho que a gente não tá num modelo socialista, a gente não tá no socialismo, estamos longe disso por sinal. Pelo contrário, a gente tá num processo de intensificação do modelo neoliberal, do aprofundamento das desigualdades sociais do capitalismo. E aí assim é... é se a gente tivesse outro modelo de sociedade, se a gente tivesse almejando isso, quer dizer isso tá apenas como sonho hoje. Eu acho que a gente poderia, eu seria contra os empresários estarem participando do conselho da escola. Agora me aparece que nessa conjuntura que a gente vive hoje é imprescindível, quer dizer, a gente vive em uma cidade capitalista, onde cada vez mais as instituições precisam se relacionar com o mercado, quer dizer não também p'ra você formar um profissional que tenha essa relação com essa nova versão do trabalho, um trabalhador polivalente, um trabalhador mais criativo, um trabalhador com maior capacidade de liderança. Então eu, me parece que a instituição precisa dialogar, ela precisa dialogar. E aí os empresários eles têm tido essa capacidade de certa forma participar da estrutura de gerenciamento da instituição, porque estão no Conselho Empresarial que isso é uma coisa concreta né? De certa forma me parece que no caso do curso técnico tem tido muito a preocupação, na formação dos cursos, com o que o mercado quer. As próprias grades curricular já tem sido montada em critérios que, são critérios relacionados apenas, ou quase que exclusivamente ao perfil de mercado, e ao meu ver a instituição não pode ser órfão do mercado, ela não pode estar submissa ao mercado; mas nessa conjuntura eu acho que é importante dialogar com o empresariado né, não dá pra escola, ela virar uma ilha, não dá pra excluir com o que está acontecendo aí fora, com as mudanças do mundo do trabalho, com as mudanças do perfil do trabalhador, quer dizer com a mudança do processo globalização da economia que agente tá vendo se intensificando aí, quer dizer, com uma série de coisas que acontece no mundo do trabalho. (5ª Entrevista)

Mais uma vez o discurso aponta para uma formação polivalente. Fica claro que o dialogar com o mercado repetido várias vezes pelo entrevistado não traz uma visão de lutar contra esse estado de coisas, mas sim de inserir-se nele, encontrando assim um espaço sob a luz do sol do “deus mercado”. Como bem nos alerta Machado(1994), o discurso da formação polivalente vislumbra um indivíduo que simplesmente venha a se inserir no mercado de trabalho sem nenhum tipo de questionamento, não tendo, portanto, consciência do seu papel histórico na construção de uma sociedade mais humana. Assim, no início da fala, fica evidente a aceitação da sociedade da forma como está arquitetada, não aparecendo a leitura de que a educação traz em si a possibilidade de exercer um papel mediador, ou melhor, de que



através da educação seja possível engendrar acontecimentos que venham combater a lógica perversa do mercado. E assim nos fala mais uma voz...

É vagamente, não tenho profundamente, mas sei que tem uma presença empresarial forte do ponto de vista de conselho. Bom, realmente o conselho existe... o que eu percebo, inclusive isso foi uma discussão quando a gente fazia o R. I., e tal, que fiz parte de algumas discussões, era uma das questões que eu colocava em relação aos conselhos do CEFET, que eu via uma necessidade de uma participação maior da comunidade, tanto da comunidade civil, quanto da civil organizada, quanto das organizações trabalhistas civil, artísticas culturais, associações e etc. e também a participação empresarial como um dos membros. Acho que é muito complicado você atrelar uma instituição como a nossa, atrelar tão diretamente, uma instituição nesse porte às empresas, ou a interesses empresarias. O que eu vejo é que esse processo ele tá acontecendo, ele tá acontecendo com o que a gente tem chamado da questão da globalização, a mercantilização, a mercadologização radical do processo educativo, isso tá acontecendo com a universidade. O CEFET eu acho que ele tem abraçado um pouco essa causa, essa visão, dessa aproximação mais forte com o mundo empresarial, e o mundo empresarial, ditar mais ou menos as regras da condução, do direcionamento pedagógico inclusive da instituição. Não é que o conselho, não é que os empresários eles têm interferência nas discussões pedagógicas, que eles não têm; mas há uma interferência a nível de fim, qual o propósito da instituição. Então nesse sentido, a visão hoje é que a instituição deve estar cada vez mais atrelada às novas formas de organização do mercado, ela tem que se adequar rapidamente. Então, eu acho que há um excesso desse tipo de direcionamento na instituição, e onde outras partes são oprimidas. São as discussões de cunho sociais, são as discussões de cunho, mais, como é que o CEFET pode participar mais efetivamente na reconstrução da sociedade brasileira, nas comunidades na qual ela se insere. Então, eu acho que a questão empresarial não deve de forma nenhuma ser suprimida porque é um dos eixos da instituição; mas ela não deve suplantar ou impor uma vontade às outras formas de organização da sociedade, a sociedade civil por exemplo, tem que estar mais presente no CEFET etc... (5ª Entrevista)

O que se escuta, nesse momento, mais uma vez, é o reconhecimento da inserção da lógica do mercado dentro da instituição. Sim, parece que a lógica do “rei” capital cavalga de rédeas soltas; mas como pode ser ouvido, na fala acima, existem outros olhares dentro da instituição que apontam para uma outra forma de relação com o atual momento histórico, uma forma mais combativa. O que, no entanto, não percebemos na escuta da voz a seguir...

O Conselho Empresarial que consta no regimento, ele de fato ele ainda não tem sua vida efetiva na instituição, embora eu concorde da importância da existência dele. Não p’ra ele definir os caminhos, mas como diz no próprio regimento ele é um articulador das demandas, e da renovação do ponto de vista dos currículos. De fato essa coisa na realidade ainda não se deu com maior ênfase, até porque os currículos os cursos e toda a estrutura da escola ela passa realmente por uma aplicação e reestruturação. Então esse conselho não teve a sua estrutura como está no regimento montada. Embora se faça

reuniões com empresários, mais não nessa forma. É interessante porque os currículos são nesse momento, são validados do ponto de vista desse setor, mas não só desse setor. Há a possibilidade de um melhor entrosamento da instituição com esse setor, no sentido também de avaliação do próprio currículo através da avaliação dos egressos, e também da possibilidade da inserção de alunos já no mercado, além do mais por possibilitar também a capacitação dos professores, porque você faz um elo de integração, para possibilitar exatamente o desenvolvimento dessas atividades, da instituição, da pesquisa né? do estágio, da capacitação, da inserção, dos alunos e de avaliação dos próprios cursos. Sim, com o mercado, com as demandas, ao mercado entendeu? Porque você monta um curso, levanta demanda né? E você precisa estar constantemente vendo se essas demandas de fato continuam a existir da forma inicial como foi pesquisada apontada, ou se existem outras tendências dentro da própria, porque hoje a coisa é tão veloz, as novas tecnologias estão por aí, e as novas relações de trabalho mudam né? E as nossas necessidades em função é... têm mudado bastante né? Tem feito vamos dizer assim, não de uma forma ampla né? mais tem tentado. Inclusive esse ano se colocou uma ação no sentido de que se adote um laboratório né? Por exemplo na área de eletroeletrônica algumas empresas, não sei lhes dizer qual, mas eles podem renovar os laboratórios né? E dar cursos, ter cursos em convênio com as empresas né? A Odebrecht, a Telemar está entrando agora também, os radialistas estão entrando, então se faz convênio, se estabelece ligação, além de palestras, visitas, tanto no empresário, quanto professores, quanto coordenadores, estágios de alunos. Então essa coisa, o que há é a necessidade realmente de uma sistematização melhor, vamos dizer assim, desse Conselho, da ação desse conselho, da forma como ele está estruturado no regimento. (1ª Entrevista D).

Muito pelo contrário, ouvimos a revelação ainda mais cabal de que a lógica está cada vez mais presente na instituição. O fato das empresas adotarem um laboratório e a instituição oferecer cursos com as empresas, demonstra como a pressão do governo neoliberal do terrível Ministro da Educação Paulo Renato está se implementando na instituição. São cortadas as verbas para o setor Federal de Educação, e isso inclui as universidades, obrigando as instituições a angariarem verbas para complementar o seu orçamento; é a estratégia privatizante encontrando ressonância na instituição. Assim...

Eu acho importante que a sociedade como um todo possa intervir na construção de uma escola pública, e de relevância como essa quase centenária. O papel desse segmento empresarial é importante, porque a escola trabalha com criação de cursos profissionalizantes, ditos técnicos e agora, os chamados pós-médios, que são os antigos cursos técnicos com uma curta duração, com uma carga horária menor. Então é importante que eles estejam a par do que está acontecendo, até para a avaliação da qualidade, entendendo que hoje a educação é para o mundo do trabalho, deve haver uma discussão uma sintonia, a nível do que se elabora a nível de currículo de curso. Essa participação desse segmento torna-se importante, porque eles vão avaliar a qualidade, eles vão opinar, eles vão inclusive informar da viabilidade desses cursos serem realmente oferecidos, porque não é possível que você crie isoladamente cursos ditos profissionalizantes, sem nenhuma

relação com uma realidade atual, como uma demanda, a demanda de trabalho mesmo; então eu acho que é importante. Agora eu acho que o poder desses grupos eles não podem realmente exceder o que está estabelecido. Daí extinguir, eu acho que essa questão da extinção deve obedecer realmente a demanda do mercado, do mundo do trabalho. Se o curso não é mais um curso aonde valerá oferecê-lo, então eu acho que ouvi-los é importante, porque eles vão também colaborar com a avaliação. Porque não adianta você fazer mão-de-obra e não saber para onde você vai mandar né? Então essa questão de você ir até à empresa, que você já tem uma relação que se senta à mesa do Conselho Diretor pra opinar, é importante nesse momento que você tá buscando colocação pra esse aluno que tá saindo da escola. (10ª Entrevista)

E mais...

Bom, eu sei da existência do Conselho, conheço mais ou menos as suas finalidades, mais eu não tenho é... circulação é... tanto lá onde funciona esse conselho, nem com as pessoas envolvidas nesse conselho. Não sei se é até por conta da área que agente trabalha, eu imagino que com as disciplinas mais ligadas com a área técnica, as pessoas tenham um envolvimento maior. Mas no que diz respeito à nossa situação aqui na área de linguagem de inglês, esse Conselho só existe no papel, ele não facilita, nem dificulta a organização, e nós não vemos na nossa prática nenhuma influência, nem positiva, nem negativa desse conselho. (2ª Entrevista)

Falta, a nosso ver, uma visão mais crítica nas falas a respeito do conselho, embora hajam vozes que vislumbram uma outra composição do mesmo, que haja um certo diálogo com o universo produtivo, mas que a participação maior esteja nas mãos dos próprios participantes do processo educativo, como também de outros membros da sociedade civil. Mas é preciso estar atentos a essa questão, pois há um risco muito grande de se perder a autonomia do processo pedagógico, desencadeando a formação individualista, voltada para a competitividade, tão pregada pelos arautos do capital globalizado. O enfrentamento a essa lógica pode ser possível, e está em potência nas falas como essa...

Bem, é quando eu fui professor da Escola Agrotécnica de Cuiabá, existe no próprio Conselho Diretor o assento de entidades empresariais nesse Conselho. Eu sempre fui contra, uma vez que, por ser uma escola pública gratuita e de qualidade, a gente entende que é fundamental a participação das entidades representativas dos trabalhadores. Isso é uma forma da gente melhorar essa correlação de forças que acontece na sociedade. As entidades empresariais já têm as suas próprias dinâmicas, e se a gente traz pra dentro do CEFET, que é um espaço onde toda a sociedade deve se manifestar com a visão de que empresário que vai direcionar, que vai dar um caminho que vai dar o norte, para a instituição, eu acho muito complicado. Tira do trabalhador a possibilidade de apontar novos caminhos ao que já está dado por essa sociedade. Essa sociedade mercantilista, capitalista, mais capitalista de uma forma muito, muito ainda selvagem, como a gente pode observar nas próprias relações de trabalho, nessas desregulações que acontece por

parte do governo. A minha visão é de que está totalmente contra ao interesse da grande maioria, que na verdade deveria estar representada dentro do próprio CEFET. Eu vejo como se manifestando de fato, o que a gente tá precisando, e aí a importância da nova direção de apontar novos cominhos. E pressionar inclusive o próprio Governo Federal que a Legislação vem de cima pra baixo, do Governo Federal, implementando esses conselhos empresariais. E tá aí a nova direção e eu acho que vai um ponto importante para gente pressionar, no sentido de reestabelecer o equilíbrio dessas forças que atuam na sociedade. (11ª Entrevista)

Ou...

Bom, o Conselho Empresarial pelo o que eu sei ele não tem funcionado nos últimos anos. Mas a idéia de Conselho Empresarial na estrutura da instituição me parece que não é a idéia mais adequada, acho que o CEFET é uma instituição que lida com a educação profissional e ele deveria ter sim algum tipo de Conselho que escutasse a comunidade, mas que não fosse um Conselho constituído apenas de empresários mas que deveria ter outros segmentos participando da sociedade civil como um todo, representantes de sindicatos, trabalhadores, para que na sua relação com a comunidade e no escutar a comunidade, pudesse se ouvir e terem em considerações opiniões mais abrangentes do que estritamente a opinião do setor empresarial do Estado da Bahia. Então, quer dizer, é uma entidade, é uma instituição que deve ser sensível ao mercado, ao que existe lá fora, à realidade externa; mas sem necessariamente se prender, ou se submeter às lógicas desse mercado. (2ª Entrevista D)

Volta, ainda, nas duas últimas vezes o mesmo direcionamento a respeito da existência de tal conselho, que o mesmo deve ter uma participação maior da comunidade civil. Escutemos ..

O Conselho Empresarial seria para uma proximidade que uma instituição como essas tem que ter com o mundo empresarial, com o universo produtivo. Porque essa é uma instituição de educação tecnológica, a existência histórica da educação está muito ligada a todo momento ao processo produtivo. Vai chegar Ford agora e qual é a política industrial do Estado da Bahia, por isso tem uma instituição como essa que fala basicamente em formar profissionais, pra atuar como foi na década de 70 com o Pólo Petroquímico. Então a ligação do CEFET da Escola Técnica, até na sua lei teve o tempo inteiro vinculada à questão do mundo do mercado de trabalho, do emprego, federação das indústrias, sempre teve, inclusive tem representantes da federação das indústrias no Conselho Diretor. Agora esse regimento como eu lhe disse ele começou a ser implantado em 97, e já nasceu um pouco morto porque tinha a LDB por cima. Então a nova direção teve todo um trabalho de montar todos esses conselhos, Conselho de Curso, Conselho de Classe. Então todos esses Conselhos, todos esses colegiados que a estrutura da escola tem, o único que não foi implementado foi o Conselho Empresarial, porque havia inclusive uma discussão logo depois do diretor assume em 97 que talvez o Conselho devesse ser ampliado para um conselho comunitário, ou seja da relação da escola com a comunidade como um todo, mais não só obrigatoriamente no ambiente empresarial. (3ª Entrevista D)

Mais uma vez...

Em verdade, em verdade a idéia de Conselho Empresarial vem desde o SEMTEC. Ele lá funcionou e tinha as empresas representadas no sentido de subsidiar a instituição em termos de abertura de estágio, em termos de cooperação técnico-científica, doações, em termos de sugestões a respeito de sugestões de mudanças curriculares e de novos cursos. Mas nunca foi um Conselho deliberativo, foi um conselho consultivo. Com o advento do CEFET, foi mantida a idéia de advento empresarial, mais não teve até hoje a sua composição na nossa gestão. A nossa gestão caminhou por um análise de aprofundamento e mudança do sentido desse conselho. A mudança ainda vai ocorrer como eu disse na questão um, e que sugestões estão colocadas e analisadas e que seja um conselho que envolva não só empresários, mas que envolva segmento dos trabalhadores, sindicatos etc, toda uma sociedade que forma a comunidade é interna e externa do CEFET, de tal sorte a poder trazer informações, trazer idéias, auxiliar na conduta pedagógica do CEFET como um todo. Como eu estava me referindo, esse conselho que nós estamos sugerindo em substituição ao empresarial né, que é o Conselho Comunitário, vai vivenciar muito mais ações do que o próprio Conselho Empresarial. (4ª Entrevista D)

A escuta das vozes a respeito da existência de um Conselho Empresarial nos permite perceber que falta ao coletivo um maior amadurecimento sobre essa questão. Pois, mesmo as vozes que se contrapõem ao Conselho, ainda o vêem como necessário. A existência de tal conselho, a nosso ver, pode contribuir muito mais para a formação polivalente do que para a politécnica que Frigotto(1995) nos aponta. Isso pode ocorrer na medida que ela vai estar direcionada meramente para aspectos teóricos e práticos, que permitam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, sem questioná-lo. É óbvio que as empresas não querem ouvir falar de trabalhador questionador do processo produtivo, elas querem um trabalhador multi-habilitado, polivalente, que simplesmente diga sim para todos os seus ditames. É o “rei” fazendo crescer seus tentáculos, fazendo a sua voz ser aceita na educação. É de fato, a nosso ver, a implementação da polivalência dentro da escola, da lógica mercadológica, que fica claro nas vozes mais críticas. É a territorialização da cultura do “rei” capital na instituição, que faz a educação deixar de estar voltada para a vida, para o *mais-vida*.

Era preciso aguçar nossa escuta para outros movimentos da instituição. Assim, começamos a investigar como se dava a tensão entre a direção e os professores, no que diz respeito aos aspectos abordados no Art. 150. Os parágrafos VI – “observar o regime disciplinar da instituição” e VIII – “atender, com presteza, as determinações advindas dos órgãos superiores”, nos trouxe um sentimento de autoritarismo, que precisamos investigar. Víamos uma forte relação desse artigo com a presença dos inspetores nos corredores da escola. A impressão que tínhamos era que a presença de tais inspetores era justificada por tal

artigo. Eles estavam de fato controlando os professores que, caso não se enquadrassem dentro das “normas”, seriam punidos. Essa é sem dúvida uma relação de autoritarismo, um ranço da ditadura militar, poderíamos dizer uma pedagogia da opressão. Mas é melhor voltarmos a ouvir as vozes da coletividade para ver o que elas nos dizem...

Olha, essa relação de tensão entre direção e o corpo docente, eu acho que é uma tensão que sempre existe. Embora nós trabalhamos com o mesmo objetivo, é como se fosse a relação professor e aluno. Estamos todos no mesmo barco, temos todos os mesmos objetivos, mas estamos em situações completamente divergentes. Então sempre há um certo atrito quando existe um não cumprimento dessas determinações, e eu não sinto assim punição explícita. Não nunca vi assim nenhum tipo de punição explícita, mas a punição ela vem, de alguma forma ela aparece, no cotidiano, nas pequenas coisas, essa punição eu acho que acontece sim. Eu acho que o próprio fato... é... eu vi uma pergunta aí, você viu que existem aqui fiscais de professor, eu nunca vi isso na minha vida, e olha que eu tenho dezoito anos de professora, e eu nunca vi fiscal de professor. Quer dizer, nessa instituição, o bedel que a gente chama de bedel, o bedel é um sujeito encarregado assim, de manter a ordem, o silêncio, organizar a entrada a saída dos alunos no corredores, mas jamais fiscalizar professor, se professor tá na sala, se o professor chegou atrasado. Eu realmente nunca vi eu acho isso um absurdo, até porque quando se fala aí de disciplina, ele fiscaliza o professor e depois ele vai embora. E o barulho continua no corredor, às vezes o próprio professor, eu tenho costume de sair fora de sala e falar: o pessoal espera aí, eu não tô conseguindo dar aula, a acústica aqui é horrível e tal. Então realmente tem umas distorções que eu não consigo aceitar muito bem. (2ª Entrevista)

Vamos às outras vozes para posteriormente nos pronunciar...

É, na verdade, a instituição, até pelo perfil dela, quer dizer essa instituição, ela é uma escola, ela tem uma tradição de instituição técnica. E ela tem dentro da sua trajetória elementos que guardam um perfil de autoritarismo muito forte ainda. A gente... e esse Regimento aí, esse parágrafo aí deixa isso bem claro, quer dizer, demonstra que essa instituição ainda guarda um pouco desse resquício, desse resquício da ditadura militar e etc. Quer dizer, a gente participa das reuniões, tem reunião com chefe de departamento, reunião com o coordenador, claro que isso não funciona dentro do que a gente queria, mas a escola ela tem aprofundado, ao meu ver, nesses últimos anos o espaço de democracia interna, mesmo que dentro do Regimento, mesmo que até a própria estrutura burocrática dela, ainda é uma estrutura autoritária. (5ª Entrevista)

Olha, na verdade funciona assim, é como se administração desse a ordem e nós aqui, nós professores executamos essa ordem. Embora muitos professores nem saiba o que está executando. Eu mesma executo, às vezes faço sem nem saber o que é que tô fazendo. Só vou te dar um exemplo, pode ser? Olha, nós fundamos aqui 94 uma sociedade que era uma Sociedade Amigos da Poesia, era um grupo que mantinha uma assistência aos alunos. Tinha assim o grêmio, mais o grêmio estava trabalhando muito precariamente e nós resolvemos fazer um grupo de assistência ao aluno.

Onde o aluno pudesse também participar das decisões políticas aqui da escola. Aí nós queríamos na verdade criar um espaço pra isso, colocamos o espaço da poesia, tomando poesia como inspiração, como prazer, isso despertar a reflexão. Então alguns alunos começaram a participar conosco, eu mais um outro professor. Só dois professores quiseram participar eu e outro e muitos alunos também. Aí partindo disso nós criamos a sociedade. Só que quando nós fomos ver o espaço para funcionar a sociedade, não tinha espaço, então nós invadimos uma sala, invadimos mesmo, chegamos no departamento, no protocolo, pegamos uma chave, trocamos a fechadura e pegamos em algumas coordenações, no final da tarde, escondidas algumas mesas, cadeira e levamos pra lá, colocamos uma placa e fundamos a sociedade. Aí o Diretor da escola desceu, a primeira vez que ele desce, porque ele não circula na escola, as pessoas não o conhecem, então ele desceu e veio dizer que não seria possível aquilo que a gente estava criando um espaço, assim e que nós invadimos a sala e que a direção não tinha permitido isso. Aí nós mostramos pra ele que já que a escola, que já que eles diziam, que tinham que prezar por essas questões todas, então nós estávamos prezando. Aí fizemos um movimento... aí fundamos a sociedade, começamos a fazer o movimento, o alunos participaram e tal. Então fizemos o movimento bem forte, durante dois anos e meio. Aí quando chegou no final do terceiro, dois anos e meio em julho mais ou menos, alguns professores começaram a se engajar e o movimento começou a ficar mais forte, então criamos uma revista, começamos a divulgar fora da escola da escola, alguns alunos ganharam em concurso de poesia, ganharam como melhor poeta baiano. Um outro aluno ganhou um concurso nacional também. Então eles usavam a arte como uma forma de expressar, como uma forma de manifestar o desejo deles os anseios deles. Então, a sociedade ficou muito forte aqui na escola. Então tanto a sociedade quanto os professores começaram a perceber o que era a administração da escola e o que era essa coisa de obedecer a essa questão disciplinar mesmo. Então é como se ele mandasse e nós obedecêssemos, mas a sociedade não obedecia. Ficou muito difícil, porque no final do ano, do terceiro ano, a escola ia passar por um processo de reforma mesmo, aí eles pediram a chave da sociedade, da sala, pra guardar um material, porque nós entraríamos de férias e tal, aí nós cedemos por causa das férias. Quando nós voltamos ano seguinte tinham tirado todo nosso material, tinha transformado numa coordenação de química (risos). Aí não tinha mais espaço, acabaram o espaço da sociedade. Aí quando acabaram o espaço eu subi fui conversar com o diretor e dizer pra ele da importância da sociedade fui com os alunos. Aí ele disse que não, que a sociedade não era tão importante porque a escola técnica deveria fazer com que os alunos estudassem, e nós não estávamos contribuindo pra isso, que os alunos estavam se dispersando na sociedade e não estavam estudando, então a qualidade do ensino iria cair bastante por causa da sociedade. E a sociedade acabou mesmo! Aí começamos a trabalhar com jogos, só que ele não permitia que os jogos fossem trabalhados em sala de aula porque ia contra os princípios da escola, porque a escola era técnica, mesmo trabalhando com o ensino médio a escola era técnica e isso tinha que ser prezado. E isso foi muito difícil porque eles determinam, é a ordem da direção, o professor tem que obedecer. Então aqueles que não obedecem eles são sempre assim visados, punidos de alguma forma. (3ª Entrevista)

E mais...

É como tantos outros pontos que a gente já falou aqui, nós observamos que esse artigo é uma mera figura decorativa. Uma vez que a gente tem por exemplo, ouvido falar, mas um ouvido falar na certeza de que isso de fato acontece, de professores que não comparecem pra dar aula, que marcam aula com os alunos e nem se quer justificam, e não acontecem nada. Ao passo que outros professores que estão presentes na vida cotidiana da escola, quando às vezes transfere o local da aula para um outro local, e às vezes é detectado essa mudança pelo assistente de alunos, e isso chega até à direção da escola, esse professor é punido. Exatamente, existem dois pesos e duas medidas. E se a gente começa a discutir esse regime disciplinar, p'ra que esteja na cabeça de cada docente, é fazer reformas pra adequar às mudanças que aconteceram no CEFET nos últimos tempos, certamente vai ser mais respeitado, de forma mais equânime. (11ª Entrevista)

Talvez não seria necessário comentário algum, pois as falas já dizem o suficiente para compreendermos que a tensão entre professores e Direção existe fortemente e que está intrinsecamente ligada à falta de diálogo. Há uma relação autoritária que, no entanto, não é posta para todos, mas sim para alguns. Os beneficiados são, como bem nos aponta a 3ª entrevista, aqueles que dizem amém para o que a Direção quer. É bastante revelador o depoimento da 3ª entrevista, pois o que se observa com o fechamento da Sociedade de Poesia é que atitudes como essas inviabilizam a efetiva participação dos estudantes, travam o que Galeffi(2001) nos ensina no seu filosofar, que é transformar o mundo numa morada *poematicamente habitada*, ou melhor, filosoficamente vivida e teleologicamente orientada para a realização da humanidade presente-futura. Observa-se que há um processo de opressão, que castra a construção de um ser voltado para o mais-vida. Fica claro também na resposta dada pelo diretor, quando do questionamento da professora que, ainda impera a visão tecnicista dentro da instituição, confirmando o que a Coordenadora nos revelara anteriormente. A presença do bedel fiscalizando os professores é como já dito anteriormente, um atestado de incompetência pedagógica, pois se há algum problema entre professor e aluno, ele deve ser discutido entre ambos, a cobrança deve ser feita pelos alunos, os mesmos devem se organizar para cobrar do professor os seus direitos. Mas vamos a outras falas...

Acentuo que essas normas elas precisam ser discutidas coletivamente, estabelecidas coletivamente, acho que isso não foi feito aqui; então esse um problema dessas normas, não são nem conhecidas. E é... devem ser discutidas coletivamente e aplicadas rigorosamente, creio. Não, não foram discutidas, não foram fruto de uma discussão e de uma decisão coletiva da comunidade da instituição. (2ª Entrevista D)

A bem da verdade, a uma obediência p'ra certas normas que a direção da escola tem, exemplo da recuperação paralela que somos obrigados a cumprir, exemplo do provão, exemplo do Conselho de Classes que hoje nós



estávamos fazendo. Então é um dever cumprir essas metas na medida do possível, agora volto a dizer que tem coisas que não chegam nem a nosso conhecimento. Olha aqui tem um fisiologismo muito grande no CEFET, essa coisa de punição é p'ra poucos, eu acredito que eu seja punido, se for uma coisa letal, se eu não cumprir, eu acredito que eu seja punido; mas lhe digo com certeza que vários professores, vários funcionários aqui não são punidos porque... o corporativismo... então a punição é p'ra poucos. Para os amigos tudo, para os inimigos, os rigores da lei, então é por aí. (8ª Entrevista)

Escutemos...

É aí que eu acho que ainda está faltando deixar bem claro os critérios. Me parece que os critérios são um pouco diferenciados ainda, em virtude desse processo de transição, as coisas estão muito pouca amarradas aqui dentro. As coisas estão meio soltas, e o que a gente vê que alguns são muito cobrados, que outros são menos. Então eu acho que a gente precisa deixar as regras bem claras para todos né? Então, por exemplo, critério de falta, eu acho que professor que falta aula, tem que tomar falta. E às vezes a gente sente que a instituição tem um pouco de dificuldade de disciplinar isso, de cobrar isso de forma igual. Apesar de no geral, na cobrança do professor, ela tem uma estrutura razoavelmente bem montada, professor que tem dificuldade e falta aula etc. mas eu acho que a gente está num processo de transição e qualquer processo de transição é um processo doloroso, isso que a gente tem que entender também. (5ª Entrevista)

No entanto, outras vezes apontam para um desconhecimento de qualquer tipo de punição...

Os professores atendem sim, agora quanto a problema de restrição e punição se não atender, eu não sei porque isso nunca aconteceu, nem comigo nem com o pessoal aqui da minha coordenação, viu. Sempre atendemos não tem problema nenhum. (1ª Entrevistada)

Tradicionalmente, essa escola ela tem um problema ligado a essa questão de regime disciplinar, ela tem uma dificuldade de lidar um pouco com isso, em função da amplitude, de um pouco da falta de organização. Eu vejo que se cumpre, se vem cumprindo esses parágrafos, muito em função da responsabilidade mesmo do corpo docente dessa instituição. Que na sua ampla maioria é de fato muito responsável, é muito ligado ao seu projeto mesmo de trabalho. Mas não vejo assim como uma, que há uma forma de cobrança capaz de por exemplo que todo corpo docente possa de fato se disciplinar e seguir esse parágrafo. É isso que eu estou lhe dizendo, eu acho que há uma obediência muito em função da responsabilidade. (4ª Entrevista)

Vemos em outras vezes a legitimação da hierarquia, o que, a nosso ver, deveria ser substituída por relação mais coletiva, com decisões mais claras, com critérios estabelecidos pelo coletivo.

Lá tem a questão disciplinar com relação à questão da própria ordem institucional. Com relação à primeira questão a ordem disciplinar, não tomo aqui como a questão de a questão da moral, mas na realidade p'ra todo um ordenamento para que a instituição de fato conviva dentro de um clima de respeito. De respeito às atividades, aos alunos, aos professores, digamos à coletividade nesse aspecto de que na realidade você tem que ir respeitando o outro e se respeitando enquanto profissional, logicamente a instituição não é quatro paredes. Então isso aí, eu acredito que o professor de maneira geral com os conflitos que tem naturais né? com os questionamentos que tem, com as críticas que tem, que isso é próprio para a própria superação. E a própria modernização institucional. (1ª Entrevista D)

Continuemos a escuta...

Os professores da instituição também estão submetidos à legislação, estão submetidos àquilo que são seus direitos e seus deveres, os professores da instituição federal estão submetidos a regime jurídico único, que rege os profissionais da rede federal; então eles têm deveres a cumprir, percebe? Então têm determinações que são do Conselho de Ensino, obrigações dos professores, os professores têm que dar aula, os professores têm que estar submetidos ao sistema de avaliação, eles não podem fazer o que eles quiserem da forma que eles quiserem sem perceberem que eles estão dentro da instituição. Pra isso existem regras a serem cumpridas e existe uma hierarquia dentro da instituição, você tem diretor, acima do diretor está o Conselho Diretor, que o diretor tem que obedecer, o diretor de ensino tem que obedecer as determinações do conselho de ensino, das resoluções, das portarias internas, tem horário de trabalho que precisa ser cumprido, normal como qualquer disciplina de trabalho. (3ª Entrevista D)

Mais uma voz ....

No que pertine aos parágrafos seis e oito do RI, o regime de disciplina da instituição é na realidade o próprio regime disciplinar do servidor público, determinado pela Lei 8112 e, a normas internas de conduta profissional. Certamente que o profissional não pode estar fazendo aquilo que não esteja condizente com a sua conduta profissional, com sua ética profissional, que entra em comum acordo com todo o estado de formação, de energia, e todo estado procedimental da instituição. Mas existe uma norma geral de conduta que deve ser observada para que o grupo social possa conviver. Bom, o item oito, acho que tem uma ligação direta com o item seis, ou seja, os órgãos superiores nos colocam uma série de situações que são analisadas que são estudadas, que são postas a nível técnico e jurídico, que regulam todo o serviço público do Brasil não é só o CEFET. Internamente, a gente tem aqui o Conselho Diretor, o Conselho Diretor após analisar questões delibera sobre ela, e evidentemente uma deliberação do Conselho Diretor deve ser observada e entendida, acatada, se alguém tem dúvidas pode retirá-las, se alguém acha que não tá justo pode ocorrer a instâncias dos Conselhos Diretores, mas sem essa observação seria uma baderna, eu teria um Conselho Diretor para legislar sobre nada. Então se eu legislo sobre a questão didático-pedagógica, sobre a questão do tempo de integralização curricular, sobre a questão das comissões internas de análise política de pessoal, sobre a questão da prestação de contas da instituição. (4ª Entrevista D)

O que fica claro para nós é que as regras devem ser construídas coletivamente, como várias vozes apontam, e a hierarquia banida de qualquer processo democrático; pois é o coletivo quem deve tomar as rédeas do processo, caso contrário como já dito, começa a destruição das *âncoras simbólicas*, inviabilizando a construção de um projeto que venha a se contrapor ao projeto neoliberal em curso. Quando ouvimos falas como as últimas, dando mais ênfase no que a lei coloca, vemos aí a impossibilidade de lutar contra os ditames da nova ordem que é, na verdade, a legitimadora de processos hierárquicos nas instituições. É preciso que os professores, funcionários, administradores e estudantes tenham coragem, como nos mostra Serpa, de trair as instâncias territorializadoras dos mandos do “rei” capital. É preciso que haja um levante contra tais regras, um levante local, que possa desencadear ondas de transformação nas outras instituições.

São vários os entraves para que tal levante venha a acontecer. Um desses está diretamente ligado ao eco histórico da ditadura militar que ainda campeia em instituições como o CEFET-BA . Isso tem ficado claro em artigos como o analisado anteriormente, e em movimentos internos como o que escutamos na voz da 3ª entrevistada. Mas a maior de todas as evidências de que a construção histórica ditatorial ainda persiste, é a presença de inspetores no corredor da escola vigiando a chegada e a saída dos professores. É a mesma estrutura do fiscal da fábrica, que vigia o funcionário para ver se o mesmo não está travando a produção, em termos mais populares, se não está enrolando.

Uma relação como essas no interior do processo educativo reproduz práticas autoritárias, já revistas até no discurso da polivalência. Assim, a ressonância de atos como esses nas cabeças dos estudantes em formação pode ser desastrosa, destruindo a possibilidade da formação do ser-sendo-com de Galeffi(2001), e, conseqüentemente, do indivíduo politécnico. Pois tal formação, como nos mostra Frigotto(1995), não é uma mera abstração, mas algo que surge do embate do concreto.

O que mais nos impressiona é que ainda existem vozes no interior da escola que não entendem que, pedagogicamente falando, é extremamente ruim a presença do inspetor controlando a vida do professor. Não conseguem entender que os maiores “vigias” dos professores devem ser os alunos, esses que devem estar atentos para a conduta do professor. Um outro aspecto é que deve haver uma discussão coletiva a respeito dos problemas da instituição, ou melhor, deve haver um processo de auto-avaliação, onde todos possam participar, com isso teríamos o devir pedagógico pautado no diálogo democrático, capaz de

manter as chamas das *âncoras simbólicas combativas* acessas. Assim, tais vozes vêm a presença do inspetor...

Sim, é uma determinação da direção. Agora eu vejo... há professores que não gostam de eu defender esse posicionamento, essa vigilância, acho que quando a gente tem um trabalho sério, digamos assim, quando a gente tem a pontualidade, a assiduidade, a qualidade do trabalho boa, não se importa com essas coisas, com essas vigilâncias não. Acho que cada qual procura trabalhar de acordo com a sua consciência profissional, eu não me importo. (1ª Entrevista)

Mais uma voz que nos causa espanto...

Olha eu acho que não exerce influência na parte pedagógica do professor, chega em sua sala você faz o que você quer. E eu acho que tem que ter critérios, que pra mim é um critério que eu defendo, que a maioria aqui é contra, com um discurso esquerdista, eu não me sinto de em hipótese alguma, chateado com o fiscal. Eu vou lá dou minha aula, dou minha freqüência, se for dar aula em outro lugar, se eu não quiser dar aula naquela sala que tá lá, eu vou lá chego p'ra chefe do departamento: dei a aula e o fiscal não anotou que eu estava em outra sala. Nunca tive problema com isso, e ao meu ver não é uma coisa que me incomoda. Pelo contrário, nesse momento de transição, que as pessoas de certa forma tendem, a querer trabalhar menos, e a gente tá vivendo esse processo aqui dentro e dentro da universidade também, eu acho que o fiscal, inspetor de corredor a mim não me incomoda absolutamente nada. Defendo, acho que tem que existir inclusive, porque é um critério inclusive de respeitar aquele que dá aula. (5ª Entrevista)

E assim seguem mais algumas vozes...

A ação dos inspetores hoje do ponto de vista pedagógico, da relação com os alunos, não tem quase que uma ação, não tem quase que um efeito, porque os alunos não respeitam os inspetores. Eu acho o seguinte tirar o inspetor tem que colocar uma outra coisa. P'ra gente assumir uma coisa de não ter um inspetor p'ra regular a entrada e a saída, a gente precisa mudar a cultura, e pra mudar a cultura você precisa de um trabalho efetivo. Eu particularmente não tenho problema nenhum com a presença dos inspetores, acho que eles são figuras inclusive, no meu caso, são figuras que auxiliam em muitos momentos, são figuras que você... pode prestar algum serviço importante para o professor; então, pra mim não tem muito problema com isso não. (7ª Entrevista)

A existência do inspetor ela é uma coisa cultural na escola, ela já vem de muito tempo, desde a Escola Técnica, do Regime Militar e ficou, se perpetuou. A instituição se transformou em CEFET, incluiu outras... e permaneceu. Se você disser teoricamente se eu concordo eu diria que não, porque, se as pessoas tivessem responsabilidade, assumissem a sua responsabilidade, não precisaria ter vigia de nada, vigilância nenhuma. O

inspetor, a atribuição do inspetor, veja bem, a atribuição do inspetor é saber se naquela sala houve aula ou não houve, não é para fiscalizar professor. Logicamente, entra aí, quer dizer, aí há uma redução e deturpação da própria ação dele, por exemplo ele deve dar indicadores de que houve ou não aquela atividade. Há uma deturpação sim, porque fica observando se o professor está na sala ou não. Acho o seguinte que se todos na realidade tivessem o compromisso, não precisaria ter o inspetor para vigiar, se existe o inspetor alguma coisa está errada. E se nesse momento você disser se há a necessidade da manutenção, eu acho que sim ainda. A escola pública e a coisa pública está muito complicada na cabeça do próprio cidadão brasileiro. O próprio inspetor ele reduz a própria atividade, ele cria esses problemas e essas deturpações. (1ª Entrevista D)

Você fala sobre os inspetores na escola, tem que ter, o CEFET é uma instituição muito peculiar, porque ela tem alunos de 15 a 40 e 50 anos, imagine isso aí dentro da universidade. Os inspetores são orientadores para verificarem se as atividades que foram programadas aconteceram, não é para anotar professor, tombar professor, não tem competência pra isso. Normalmente isso eles pontuam, tem um mapa com as atividades que tinha que ter ali, e isso vai pra o departamento, o departamento é que define as coisas, o chefe do departamento junto com seus professores que vêem aquilo. O inspetor não tem essa autoridade p'ra estar dando falta aos professores, ele está ali apenas como apoio, mais como apoio, ele está sendo orientado ao longo do tempo para ter mais apoio, inclusive nessa ligação que ele tem os estudantes muito cautelosa, porque ele não tem formação pra isso, eles não têm formação pedagógica p'ra isso, muitos desses rapazes não têm nem segundo grau, como é que podem abordar o menino. Como eles vêm da Escola Técnica do tempo do regime militar, muitos deles são daquele tempo, então cabe ele largar alguns hábitos, essa coisa ainda é muito forte, você tem que ir reeducando. (3ª Entrevista D)

Veja bem eu acho bom ter inspetores, p'ra dar um equilíbrio, pra computar os professores que estão participando, não estão participando. Há uma possibilidade de professores faltarem e tem que ser registrado. Agora eu acho que o CEFET também tem que se preocupar com a chegada dos alunos, o alunos não estão mais chegando em sala de aula no horário, fica difícil, entrar não entra, ou não saia, são vários motivos então, eu achava que os inspetores não deviam em determinados momentos, não deixar que os alunos transitassem nos corredores e etc e tal. Então isso é voltado para o professor. (9ª Entrevista)

Em relação a inspetor aqui o inspetor não controla, a função do inspetor é auxiliar, ele auxilia o processo, ele não é inspetor, ele não controla a chegada do professor, ele apenas registra se em uma sala tem aula ou não tem. Esse registro inclusive, ele auxilia o controle pedagógico, porque existe um calendário acadêmico, existe por lei a determinação de duzentos dias letivos, existe a necessidade de cumprir pelo menos noventa por cento da programação, do contrário você não tem um processo pedagógico integral, existe a necessidade de você até mesmo, buscar um professor certo, que isso esteja registrado devidamente nos diários de classe e etc. Rapaz essas pessoas de modo geral são auxiliares de ensino, não tem essa conotação de inspetor, não ficam inspetorando a entrada e saída do professor, é muito engano, isso aqui nunca me incomodou como professor, porque eu sempre

cumpri com minha obrigação, incomoda aqueles que são irresponsáveis ou que não vêm dar a sua aula. (4ª Entrevista D)

Como pode ser ouvido nessas falas, os argumentos para a legitimação da presença do inspetor chegam a ser absurdos, pois se não há uma cultura da responsabilidade, como alguns entrevistados apontam, não será com a manutenção de um bedel, oriundo da época da ditadura militar que se construirá a consciência de que a *res publica* é um patrimônio de todos, e que deve por isso mesmo ser valorizado, respeitado e enfim, cuidado da melhor forma possível. Felizmente existem na instituição outras vozes que reconhecem que a existência de um fiscal desencadeia processos pedagógicos autoritários. Processos esses que desconhecem, inclusive, o valor dos próprios alunos em saber o que querem para a sua formação. Como bem apontam as falas a seguir...

Essa coisa é uma contradição mesmo, no seio de uma escola onde se deve prevalecer a confiança o respeito, e você é monitorado. E a outra contradição é que essa figura se torna desnecessária, essa pessoa poderia ser remanejada p'ra outro local. Eu falo agora até preservando o emprego, mas eu tô falando do papel, porque existe outros mecanismos de controle, porque existe o ponto escrito, o professor assina a caderneta, e o professor também assina um ponto escrito na sua mesa, existe um ponto. Então ele tem quantas maneiras de se identificar? Ele tem primeiro o ponto da caderneta que p'ra mim é o ponto mais importante, ele tem um outro ponto que é mais subjetivo, que é o aluno, o aluno mais do que ninguém vai dizer se o professor ou não, esteve presente, e a palavra do aluno é tudo. Porque se ele passar ou não passar por ali todo mundo vai saber. Então é uma contradição, você instala uma cultura da mentira, porque o aluno que deveria ter a voz na relação, na relação normal de convívio, deveria ficar claro que houve aula que houve realmente, desenvolvimento do que se propuseram a fazer durante aqueles cinquenta minutos de aula. O fato é que, quando você diz que precisa ter um inspetor, você está dizendo que o aluno não tem valor algum, você alija o aluno. Então você tá prejudicando a construção da moral e da ética, e a vivência de tudo isso numa relação entre professor e aluno, o aluno sabendo que ele está sendo manipulado, que ele está sendo vigiado, acompanhado, qual a compreensão que esse aluno vai ter desse professor? Então é uma coisa que precisa ser analisada, ela é perigosa. (10ª Entrevista)

Escutemos atentamente...

Infelizmente, a gente ainda, com os inspetores estamos vivendo a idade da pedra em educação no CEFET. Na verdade, os inspetores não servem para nada, eles não são capazes de fazer nenhuma parceria pedagógica com a gente, se quer avisar os alunos se nós estamos no áudio, se nós não estamos. Nós somos obrigados a escrever no quadro, se chegar um aluno que não prestou atenção que nós estávamos no áudio por exemplo, você não conta com ele nem p'ra avisar a um aluno. Então ele está ali os inspetores, unicamente para punir o professor se ele não chega no horário, p'ra dispensar os alunos se o professor atrasa, p'ra dar falta ao professor. Então

que acontece é que a falta de informação, na própria desorganização, na própria construção do projeto pedagógico, acontece o seguinte, que é às vezes você vai dar uma aula num museu, ou fora da escola, a gente avisa, via memorando dentro ao departamento, o departamento não tem a preocupação de dar retorno p'ra eles; então eles acham que você não está na sala porque você está faltando. Além de lhe colocar a falta que você tem que se justificar depois, mesmo tendo justificado no departamento, eles ainda ficam na fofoca, que você não trabalha, que você não sei o que, que você não veio hoje. Enfim, é um personagem que um inimigo, quando poderia ser um parceiro. (6ª Entrevista)

E assim caminham as falas...

Os inspetores, isso aí é uma determinação da direção, eles determinam que se coloque... Então uma forma de controlar a questão da disciplina... Uma forma de controlar a disciplina entre os professores foi a lista de frequência, tem uma lista de frequência que é colocada logo pela manhã, você assina a lista de frequência, é o ponto! Você assina o ponto, se você chegar no dia seguinte depois das dez horas, você não assina mais do dia anterior. Você tem que fazer um memorando, comunicando porque você deixou de assinar a lista. Além dessa lista que é o controle do professor aqui na escola, que a caderneta nem conta, nem vale nada p'ra isso né? Você tem o inspetor, então o inspetor regula o horário que você chegou, ele anota a hora que você chegou. Se você chegar quinze minutos de atraso ele dispensa a turma. Se... se o horário que você sair cinco minutos, dez minutos antes, ele controla tudo. Então, na verdade, o objetivo do inspetor seria atender o aluno, ficar ali, porque no caso se o professor precisar de alguma ajuda, precisar no caso de teste ou prova, ou até prestar atenção a turma enquanto o professor vai e se desloca p'ra algum lugar, e até p'ra controlar a saída dos alunos de sala isso até tudo bem. Mas a função do inspetor na verdade é controlar a entrada e a saída do professor, então o professor ele fica aprisionado nos corredores, porque se ele sair o inspetor tá ali. (3ª Entrevista)

Mais uma vez o que faz a falta de uma direção preocupada com a comunidade, esses mecanismos, como a gente já falou anteriormente, é um mecanismo de pressão. Pressão especialmente para aqueles que trabalham, porque quem não trabalha e que tem padrinho nada é feito, agora para aqueles que trabalham e não têm padrinho, e que por um acaso, tenha que faltar, então tem toda uma burocracia, tem um dificuldade para se justificar, daí a importância da gente discutir isso de uma forma mais democrática. Não, eu discordo, eu acho que o que falta é você está discutindo os mecanismos com a comunidade, para que de fato a gente assuma a responsabilidade sem a preocupação de fulano ou cicrano vai estar nos fiscalizando, mas pela importância do trabalho. A determinação é da direção, de estar pegando no pé dos professores. (11ª Entrevista)

O que acaba acontecendo é que, quer dizer os inspetores são pessoas que simplesmente anotam se o professor foi, ou se o professor não foi e acaba não sendo um controle efetivo, porque não existe nenhum controle, digamos assim, mais didático-pedagógico sobre a atividade do professor, quer dizer, não existe nenhuma discussão ao final dos cursos sobre o cumprimento ou não sobre os programas que são estabelecidos; uma avaliação mais coletiva, inclusive que envolva alunos, que envolva professor e tal, esse tipo de trabalho que acho que seria um trabalho mais produtivo é que não é feito.

Então o controle, acho que acaba sendo um controle muito burocrático, e não ajuda resolver. A instituição na medida que ela não tem vida coletiva ela acaba ficando vulnerável a toda essa sorte de questões. (2ª Entrevista D)

As últimas falas demonstram, portanto, que há uma tensão muito forte gerada pela presença do bedel, que o mesmo é um mecanismo de controle da administração. Além de gerar uma dinâmica interna de conflito, de indignação a presença do bedel é, na verdade, o eco do militarismo, é o movimento histórico da instituição se fazendo presente na teia de relações, hoje construída, na comunidade. Mas o que fica mais evidente é que com a existência do inspetor temos assinado pela administração da escola, e mesmo em algumas vezes, o atestado de incompetência pedagógica. Pois uma administração, e ficou claro nas vezes que era ordem da administração, que usa de um artifício autoritário como esses para manter o controle do seu corpo docente, não convocando o mesmo para uma discussão coletiva, para discutir todo o movimento interno da instituição, efetivando um trabalho de conscientização, só nos conduz a esse tipo de análise. Mas certamente a voz que melhor traduz isso é a seguinte...

“É uma determinação da direção da escola, o que prova que a direção da escola não entende nada de educação. Porque se entendesse alguma coisa de educação, principalmente o Diretor de Ensino, tiraria esse inspetor. Agora não pode tirar porque é uma coisa antiga é uma coisa da tradição, que a escola já traz, já tá no corpo da escola. Mas ninguém faz controle de aula através de fiscal de corredor, porque eu posso entrar em sala de aula, e falar de novela, de futebol o tempo todo. Não é dessa forma, acho que todo professor tem um nome a zelar do trabalho que faz, fica parecendo que os professores são crianças, que necessitam de babás essas pessoas, se é que pode chamar até de babás, que são todos homens, fiscalizando uma coisa que oprime. Eu me sinto oprimido, tenho pavor a essa situação. Aceitamos porque tem que ser aceito, mas é isso. (8ª Entrevista)

Depois de ouvir essa fala achamos ser desnecessário qualquer comentário nosso. Porque correríamos o risco de sermos repetitivos e enfadonhos, cansando os possíveis leitores desta dissertação. Fatos como esses vão aos poucos nos mostrando a face oculta da escola, ou seja, vamos aos poucos, percebendo que existe um movimento autoritário silencioso, muito forte. Por isso era preciso verificar como se deu a construção do Novo Programa do Ensino Médio e qual o olhar dos professores sobre o seu conteúdo. As primeiras vozes já haviam nos apontado que a construção do mesmo havia sido feita de forma atropelada, assim como a confecção do Regimento Interno, anos atrás. Mas antes de escutarmos as vozes do coletivo, nos debruçamos na leitura de tal documento, que foi bastante reveladora. O primeiro trecho do documento que nos chamou a atenção foi aquele que trata das finalidades do Ensino



Médio, copiado ao pé-da-letra da nova L.D.B. que diz: (Art. 35), o novo Ensino Médio tem como finalidade:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- preparar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania;
- aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, autonomia intelectual e espírito crítico;
- proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e relacionar teoria e prática em cada disciplina.

Olhando ligeiramente, poderíamos concordar com tais finalidades sem maiores questionamentos. No entanto, quando nos voltamos para o que está posto no contexto atual, onde vários acontecimentos vão contribuir para uma mudança na base material das relações intercapitalistas, desembocando no discurso da chamada *sociedade do conhecimento*, percebemos que tais finalidades estão mais voltadas para a formação flexível, abstrata e polivalente. Não se vê nas finalidades nenhum item que aborde realmente a formação de um indivíduo questionador da ordem vigente. O que se observa é que o discurso da polivalência entra de forma sutil na instituição. Pois, falar no mundo do trabalho para exercício da cidadania sem falar de transformação na base material do setor produtivo, é estar sendo flechado pelo discurso dos neoconservadores e neoliberais. Assim, a antiga versão de um indivíduo “passivo” que a educação se incumbiria de formar, encontra em tais finalidades uma nova roupagem. Trazendo um sentimento de ilusão de que se está formando um indivíduo questionador, crítico e atuante nas questões político-sociais. Na verdade, tal ilusão é passada para aqueles que formam e estão sendo formados na esfera educacional para ocupar cargos no mercado de trabalho. O discurso é de que o indivíduo deve estar recebendo a formação polivalente, que se traduz em um sujeito multi-habilitado, sujeito a regras pré-determinadas, com um olhar fragmentado e utilitarista para a realidade posta. Enfim, um indivíduo que não tenha um olhar mais crítico e questionador do atual momento histórico. Isso fica ainda mais claro quando paramos para ler o objetivo do Programa que diz:

Formar o cidadão com forte base humanística, filosófica, artística, científica e tecnológica com competências para tomada de decisão, para o trabalho em comunidade, individual ou em grupo que possibilite a continuidade de estudos e para a adequação às constantes mudanças que estão se processando na sociedade e no mundo do trabalho

Este objetivo traduz toda a lógica da polivalência, é o que a chamada *Sociedade do Conhecimento* vislumbra para o atual estágio do capitalismo globalizado. Não há no objetivo nenhum apontamento de que se quer formar um ser questionador da nova ordem. No texto, fica bem claro que o homem que se vislumbra formar deve adequar-se às mudanças que estão se processando no mundo do trabalho. Não se fala em instrumentalizar os educandos para o domínio das novas tecnologias, mas com o intuito de questionar as relações capitalistas de produção, de se despertar nos educando a coragem de se insurgir a esse estado de coisas. É, de fato, a nova versão do trabalhador que se quer, a versão como diz Machado(1994), da polivalência. Isso fica ainda mais evidente com a presença das palavras por todo o documento “competências e habilidades”. Não se fala em competência política, que possa vir a despertar no indivíduo o senso-crítico, o questionamento, o enfrentamento ao sistema excludente e desumano do capitalismo globalizado. É como nos aponta uma das professoras entrevistadas ao falar a respeito de tais “competências e habilidades”... “Inicialmente soa pra mim como mais uma moda MECAL, é algo distante de mim, porque não foi algo que fez parte de uma construção que tivesse a ver com minha forma de pensar, e é algo imposto que eu tive que engolir.” (8º Entrevistado) Nesse processo de formação de um indivíduo multi-habilitado, com capacidade de se adequar às mudanças do mundo do trabalho, não pode, obviamente, ser desprezado um trabalho mais interdisciplinar. Assim consta no documento o seguinte apontamento...

Em atenção à legislação vigente, o desenvolvimento do currículo enfocará dois eixos: fortalecimento da contextualização e consolidação da interdisciplinaridade, colaborando na ruptura com a ‘monolitização’ dos saberes escolares de cada disciplina vista de *per si*, na sua forma tradicional de arrumação dos saberes escolares.

Ao que nos parece, a interdisciplinaridade posta no documento não nasce da necessidade do coletivo, e sim, como o próprio documento aponta, em atenção ao que está no documento maior, a L.D.B. Mas nossas reflexões vão se confirmar quando passamos a questionar o coletivo sobre a forma como tal documento foi construído e qual a participação do mesmo na confecção de tal documento. O que fomos vendo no decorrer das vozes é que todo o processo foi atropelado, a participação dos professores na confecção de tal documento se deu sem maiores reflexões. Isso fica bastante claro nas vozes a seguir...

Olha, essa participação também, essa participação ela ocorreu mais não foi satisfatória de nenhum dos professores. Veja só porque, quando nós recebemos a mudança e a implantação que foi na verdade, foi muito uma

conquista do grupo de professores dos CEFETs das escolas técnicas, em função das mudanças nos cursos técnicos, então a gente garantiu a continuidade do ensino integral, com a aplicação do ensino médio, a implantação do ensino médio, quando nós recebemos a incumbência de implantar, de criar o projeto de implantação já foi em cima, o ensino médio sairia, alguns meses depois e a gente precisava implantar. (4ª Entrevista)

Olha, me parece, assim teve um envolvimento diferenciado. Agora como os professores participaram, teve professor que participou mais, teve professor que participou menos, mas me parece que não teve o envolvimento que merecia a elaboração de um projeto pedagógico. Até porque uma parte dos professores acha que discutir educação é porcaria, que ele acha que esse negócio de pedagogo, de educação crítica isso é maluquice, sala de aula é ir lá dar aula e acabou. Então tem muitos professores que pensam assim, porque a escola tem essa tradição que eu falei, essa escola foi importante na ditadura militar, na implantação do regime tecnicista de pensar a educação nessa perspectiva tecnicista, então ela tem esse ranço autoritário muito forte, na sua estrutura na sua relação cotidiana, é isso. (5ª Entrevista)

Particpei dessa forma que eu te falei, particpei correndo, no corre-corre, e eu questioneei muito, eu falei muito, gritei muito, e me chateei muito em relação a esse processo como foi feito. Então tínhamos prazos, e dentro desses prazos nós tínhamos nossos trabalhos dentro de sala de aula que continuava da mesma forma, com toda a busca de competência que a gente tem aqui, e paralelo a isso a gente tinha que estudar e reestudar temas como competência, como habilidades, e tal, conceitos né? Essa nova formulação de novos conceitos dentro da questão da proposta pedagógica. Então a gente teve que reestudar isso, temas... pessoas que nunca tinham ouvido falar, a um tempo atrás. Eu mesmo nunca tinha ouvido falar da questão da competência e da habilidade. E de repente me soava como muito falso essas discussões dentro da instituição, no sentido de que existiam coisas mais imediatas que a gente não estava dando conta. Então começou a surgir um discurso pedagógico, um novo discurso pedagógico, como se esse discurso pedagógico iria resolver as questões do CEFET. E, na verdade, acho que tem nos afastado mais ainda, porque tem criando um certo tecnologismo, do ponto de vista dos conceitos, do aprimorar os conceitos. Mas não houve uma discussão mais profunda. (7ª Entrevista)

Ora, fica explicitado que a forma como houve a participação do coletivo não poderia haver uma discussão mais aprofundada do documento. Isso certamente contribui para a efetivação de Programas que visem a articulação com a nova ordem mundial, pois como vimos anteriormente nos objetivos do programa, o que está posto é o direcionamento para uma formação polivalente, para um indivíduo que vai se munir de determinadas “Competências e Habilidades”, para poder melhor se adequar ao mundo produtivo. A estratégia do MEC mais uma vez funcionou, ou seja, foi colocado para o coletivo da escola um tempo muito curto para implementação do novo curso, os professores foram obrigados a

discutir o programa no decorrer de suas atividades, não tendo tempo suficiente para amadurecer o que estava sendo proposto, nem levantar a questão principal: que tipo de homem se quer formar? Para que tipo de sociedade? O que se observa com essas manobras do MEC é a aplicação da fórmula da desmobilização, do afastamento das decisões, da criação dos *não-lugares*. Todo esse processo vem aliado às políticas neoliberais que cortam verbas da educação, que arrocham os salários dos professores, que visam com isso legitimar o discurso de que a educação pública não tem “qualidade”. Todos esses fatores e, ainda os fatores internos, as tensões cotidianas, que podem ser percebidas nas várias falas anteriores, conduzem a uma desmobilização do coletivo, o que só prejudica a luta por uma educação transformadora. É a vontade do “rei” capital imperando, sendo territorializada na educação. Vejamos mais outras vozes...

Olha, o que eu estou colocando é o seguinte a própria formação e a própria, digamos assim, é o hábito e a cultura individualista né? A própria formação, quer dizer, as pessoas não sabem partilhar idéias, quer dizer não têm essa construção de partilhar idéias. E p’ra você fazer um projeto pedagógico, o projeto pedagógico não é a visão de um indivíduo, é a visão do coletivo dos professores, o projeto é da instituição. Então é necessário que todos se envolvam na construção do trabalho. E isso é uma dificuldade, é uma dificuldade muito grande de você construir coletivamente, no entendimento coletivo, eu que talvez não é que as pessoas não queiram, é que as pessoas não têm essa cultura do trabalho coletivo, na hora que tentam os conflitos aparecem né? (1ª Entrevista D)

E mais...

As pessoas andam muito ariscas, as pessoas andam muito desconfiadas, as pessoas não acreditam no processo. Eu creio que é a falta da valorização, do próprio profissional, porque é colocado muito a questão econômica, ela tem interferido muito no desenvolvimento educacional, a questão econômica tem sido um calo hoje no processo educacional dessa escola. Porque, existe até uma máxima, há seis anos sem aumento, eu não aguento. Isso reflete o desconforto, o descontentamento, esse descontentamento tem feito realmente que muitas pessoas não consigam diferenciar a sua posição de professor com a sua posição de cidadão que tem deveres a cumprir. Nós não podemos julgar essa coisa assim, como... alguma coisa nociva, apenas vemos que isso tem interferido bastante essa questão, o descontentamento a falta de valorização, do próprio MEC com relação ao professor, não só da ótica da política educacional, mas da valorização da mão-de-obra do que esse professor é como agente produtivo. (10ª Entrevista)

As falas acima confirmam a destruição da participação do coletivo pelas políticas neoliberais do governo FHC. As próximas vozes nos mostram que as tensões internas também são responsáveis por tal desmobilização do coletivo. Vejamos...

Não, não participei na elaboração da proposta de ensino, porque assim, as coisas funcionam... é tão complicado falar dessa escola! Que você não imagina e p'ra mim é terrível porque eu me envolvo demais assim com... com os alunos, é complicado. Então o... marca-se a reunião, os professores vão p'ra reunião discutir é a construção do projeto pedagógico, só que... na verdade pra isso é importante dizer o que é o projeto pedagógico, como pode ser construído o projeto pedagógico, antes de ser construído, mas isso não se discute, vai logo pra construção do projeto. Só que o professor vai construir uma coisa que não sabe nem o que está construindo. Então tem aquele da administração que vem pra ajudar na construção do projeto que diz: não mais a lei determina que seja assim, então sempre coloca no projeto aquilo que determina a lei, mesmo que o professor não compreenda isso. Aí eu me nego a participar, porque todas as opiniões, tudo que nós discutimos não é considerado, aí não participo. Na verdade é assim, vai ter a construção do projeto pedagógico, eles divulgam, tal dia vai ter a construção do projeto. Aí todos na verdade são convidados mais pouquíssimos vão, porque na verdade nós sabemos como é... embora seja errado, o interessante seria ir lá, discutir, e até impedir a construção desse projeto, já que nós não queremos isso que é colocado, mas nós não fazemos isso (risos). (3ª Entrevista)

E assim...

Eu participei da elaboração de alguns documentos de algumas reuniões, mas não sei se isso tá vigorando, se isso tá em prática. Não sei se, porque aqui é muito difícil reunir e ter um consenso, a impressão que eu tenho é que nós ficamos, paramos na reunião, é como se fosse uma coisa só para constar. Não sei se a coisa funciona. (8ª Entrevista)

Fica explícito em todos os depoimentos dados pelo coletivo, que há uma tensão interna muito grande que dificulta a construção de um trabalho mais efetivo do conjunto dos atores sociais da instituição. Isso inviabiliza qualquer trabalho interdisciplinar, pois afasta os atores sociais uns dos outros, destrói os elos, levando os atores sociais a se isolarem cada um em sua área. Tal tensão é agravada pelo golpe que as manobras do governo neoliberal vêm aplicando na educação. Assim, o que se observa é que a trama da teia de relações da instituição está configurada de forma tal que pode acabar inviabilizando a construção de uma educação transformadora. O “rei” capital globalizado, com os seus mandos e desmandos, quer de fato a destruição das temporalidades espaciais que não lhe cabe, para implementação do seu tempo-único, que se traduz na visão monológica do viver, como nos aponta Santos(2000). E isso vai se dando através da implementação de programas como o Ensino Médio, com o alijamento do coletivo na participação das decisões, com a entrega do importante patrimônio que é a educação. Assim, o que podemos ler após as respostas do coletivo, é que as tensões cotidianas, assim como o movimento realizado pelos representantes no governo da lógica

neoliberal, estão contribuindo para a destruição das ancoragens histórico-culturais. A tentativa consiste em apagar da memória coletiva o interesse político, como nos mostra Suarez(1999). É a reforma cultural do capital se implementando cruelmente, tentando calar as vozes que lhe apresentam resistência.

No entanto, vemos com clareza que há um movimento contrário nas vozes, que ainda apresenta resistência e que pode engendrar ações de fato transformadoras, capazes de lutar e combater o grande mal do início desse século, o neoliberalismo globalizado. Essa é a primeira resposta que encontramos na nossa pesquisa, que há felizmente um vulcão transformador começando sua ebulição. Que a tensão cotidiana e as forças neoliberais, embora, no atual momento, venham empurrando para um calar das vozes, e mesmo para uma formação mais polivalente, no que concerne à ausência de criticidade, por parte dos estudantes que estão em formação, ela está prestes a se findar, o que nos dá uma imensa alegria, pois vemos que o sentimento de fim da história não dominou a todos. Essa é uma das nossas primeiras (in)conclusões, pois entendemos que o devir do viver é muito mais intenso, muito mais rico, e muito mais inesperado do que possamos imaginar.

A partir desse momento, estaremos analisando a *dimensão pedagógica*, buscando responder à nossa questão pulsante: a disciplina “Ética e Cidadania”, que pode proporcionar a reflexão, diferenciada das disciplinas instrumentais, que permeiam o ensino médio profissionalizante, poderia permitir a leitura crítica sobre a realidade posta? Seria um momento onde o filosofar espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa estaria se efetivando? As respostas que encontramos foram obtidas a partir da *observação participante*, e das *entrevistas estruturadas*, montadas com base em tais observações em sala de aula.

## **QUARTO CAPÍTULO**

## **A DIMENSÃO PEDAGÓGICA: O MOVIMENTO DO FILOSOFAR**

Como foi esclarecido anteriormente, a escola havia saído de uma necessária greve dos servidores federais, sendo inevitável que houvesse aula durante as festas de fim de ano e no frenético verão de Salvador. Isso certamente traria uma série de problemas, pois como bem se sabe, essa época na cidade é bastante festiva, acontecendo desde as famosas lavagens até as festas pré-carnavalescas, sendo o momento onde a cidade passa a ser a grande vitrine do país. Obviamente nesse contexto, o decorrer das aulas não poderia ser normal, os alunos, professores, enfim, todo coletivo seria alvo do sedutor verão da Bahia.

Essa premissa é para demonstrar que vários fatores externos acabaram prejudicando a execução de todas as aulas da disciplina. Havíamos nos programado para assistir a um total de dez aulas; no entanto, durante o período que havíamos programado aconteceram apenas quatro aulas. Esse, a nosso ver, já é um indicador de que, pedagogicamente falando, o filosofar pautado no movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa não viria a se efetivar.

O fato de tal filosofar não vir a se efetivar, durante tão pouco tempo de aula, está atrelado a dois movimentos: o didático-pedagógico, ou seja, a forma como se pode vislumbrar o filosofar e a condução do processo educacional; e o tempo de amadurecimento de questões que suscitem o momento inicial do ato de filosofar, que é o espantar-se. Pois, para que se faça o movimento de 360°, fechando o círculo do movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, precisamos de uma mastigação do devir macro e micro cotidiano, mais demorada, facilitando a digestão filosófica geradora do movimento filosófico aqui desejado. Assim, já se pode adiantar que o tempo de aula, a nosso ver, pelo menos após a greve, e por nós vivenciado, foi curto para efetivação de tal devir filosófico, ou melhor, como diz Galeffi(2001), do filosofar em ato.

Nesse momento, estaremos centrando nosso olhar no movimento didático-pedagógico. Será feito um relato reflexivo a respeito dos momentos em que estivemos em sala de aula observando o processo pedagógico que ocorreu na disciplina “Ética e Cidadania”, com o intuito de responder a questão se a mesma estaria ou não, por ser uma disciplina inerente da filosofia, podendo, portanto, proporcionar o devir filosófico espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, contribuindo para a formação omnilateral/ politécnica. As observações foram realizadas em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, por isso estaremos



narrando como se deram as aulas em cada umas das turmas observadas. Cabe ressaltar que havia a intenção de filmar ou mesmo gravar as aulas em fita cassete, mas não houve aprovação dos estudantes de ambas as turmas.

A primeiras observações ocorreram no dia 24 de novembro, sendo a turma A<sup>29</sup> a escolhida. A aula começou às 8h40, com a observação da professora a respeito da presença do pesquisador. Logo após solicitou ao pesquisador que se apresentasse à turma, explicando qual seria seu objetivo ao visitar as aulas. O pesquisador relatou brevemente qual a temática do seu trabalho, esclarecendo aos alunos os seus objetivos. Após a explicação do pesquisador, os alunos se manifestaram, a maioria demonstrou simpatia com a temática e com o professor, aprovando a presença e participação do mesmo nas aulas da disciplina “Ética e Cidadania”.

Nesse momento, uma das alunas que chegou alguns minutos atrasada discordou da proposta da professora e dos colegas. Segundo tal aluna, seria o olhar de uma outra pessoa sobre a dinâmica da turma e ela achava que o olhar de uma pessoa de fora não deveria ser levada em consideração. A aluna questionou a professora, se ela iria mudar a sua forma de atuar por causa de uma pessoa que não fazia parte da escola. A turma então contestou a colega e o debate se estabeleceu. O pesquisador pediu a palavra e esclareceu ser inviável o desenvolvimento do trabalho com a turma, se havia uma estudante que discordasse do trabalho a ser realizado.

Os demais alunos discordaram e reivindicaram a aprovação da presença do pesquisador mediante o desejo da maioria. Assim, ficou decidido que o pesquisador poderia desenvolver o trabalho da pesquisa com a turma. A aluna que discordara reviu sua posição e esclareceu que se era o desejo da maioria ela também estava de acordo. Esse primeiro momento foi bastante interessante, pois víamos ali uma turma com um grande potencial crítico e questionador e com um intenso grau de participação coletiva. O que se via naquele momento era uma turma com toda a capacidade para desenvolver o devenir filosófico contestador, com a possibilidade de fugir do padrão, da aceitação passiva das coisas, de fugir do pensamento rotineiro, comum aos *homens-massa*, como nos aponta Gramsci(1986).

Finalizada a discussão, a aula começou. A temática trabalhada foi “Alienação e Desumanização”. A professora iniciou a aula pedindo aos alunos que mostrassem desenhos construídos a partir da temática citada e trabalhada na aula anterior. Os alunos apresentaram os desenhos em dupla explicando a relação dos mesmos com a temática discutida. Nesse momento o debate se instaurou em torno da temática, as falas dos alunos caminharam para o

---

<sup>29</sup> Estaremos nomeando a turma com letras para não revelar as turmas observadas.

questionamento do que era de fato ser alienado. O processo de alienação esteve na sua maioria relacionado ao exercício de um único trabalho, ou seja, os alunos apontavam que estar alienado é aprender apenas um ofício. Durante a discussão pouco se falou a respeito da questão da alienação política. Certamente, o movimento da reflexão estava acontecendo, mas era necessário o movimento do espanto, para desencadear os outros movimentos do filosofar que nos guiava, o espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. O detonador desse processo, a nosso ver, deveria ser o professor, faltava ali, naquele momento, o instigamento filosófico, para a condução da plenitude do movimento do filosofar. Já se sentia que o questionamento filosófico, que poderia ser realizado pela professora, não era uma prática corrente, faltou naquele momento ir a fundo na questão, buscar fazer com que a temática e a discussão proporcionasse outras formas de análises. No entanto, víamos que o movimento da criação era algo que estava sendo vislumbrado pela professora, pois as apresentações se deram com base em desenhos sobre a temática.

Dentro desse movimento de criação, um dos grupos apresentou um dos desenhos que retratava uma cena de trabalho onde o trabalhador não tinha nenhuma reflexão a respeito da atividade que desenvolvia, narrando uma pequena história em quadrinhos. Assim, após cada trabalho apresentado e discutido os alunos passavam para os outros trabalhos. Um aspecto importante a evidenciar era o nível de maturidade da turma observada. O que facilitava a discussão entre os alunos, bem como a possibilidade de aprofundar nas questões levantadas. A aula teve seu término e a professora recolheu os trabalhos, não sendo feita uma amarração das questões levantadas pelos alunos durante a discussão. Não foi feita a relação da temática com o cotidiano da escola, ou melhor, com a própria participação dos estudantes e professores nos acontecimentos e questões que envolviam a dinâmica interna daquela instituição.

No mesmo dia tivemos o primeiro contato com a turma B. A aula da turma começou após o intervalo no horário de 10h40, com a observação da professora sobre a nossa presença. Fomos apresentados à turma, e explicamos a temática na qual estávamos trabalhando e a razão de estarmos no CEFET. Posteriormente, a turma foi consultada se aceitava ou não a participação do pesquisador nas aulas. A aprovação foi unânime, todos os alunos concordaram com a nossa presença. A professora tomou a palavra iniciando as atividades da aula. Foram distribuídos vários jornais que traziam notícias polêmicas. Sendo solicitado aos alunos que lessem as notícias e discutissem o assunto tratado na reportagem, montando posteriormente uma encenação que demonstrasse a notícia apresentada. A sala foi dividida em

---

grupos que tiveram cerca 10 minutos para a leitura e a construção da encenação. As encenações apresentadas serviram para ilustrar as notícias dos jornais. Após cada ilustração era feito um breve comentário a respeito da notícia.

O momento de reflexão e crítica a respeito das encenações e das notícias foi bastante curto, devido ao pouco tempo de aula. Mais uma vez o que se viu foi a tentativa de inovação e criação por parte da professora. No entanto, as questões das notícias que tratavam de crimes de políticos, juizes, técnicos de futebol e da miséria do país, não puderam ser melhor exploradas. As questões que os jornais traziam, certamente eram importantíssimas e a coragem de trazê-las para a sala de aula deve de fato ser aplaudida, mas era preciso que, além de mais tempo, para as mesmas serem amadurecidas, houvesse o questionamento filosófico, para que se pudesse detonar a multiplicação do poder do pensamento autônomo e inventivo, capaz de salvaguardar a inteireza do que é próprio do ser humano livre, posto por Galeffi(2001). Pois, sem tal procedimento, não se estará aceitando o convite do filosofar, apontado pelo autor, como diálogo que nos convoca ao conhecimento do nosso ser-no-mundo. O que acaba ocorrendo é um mero momento de reflexão discursiva, extremamente necessária, porém, insuficiente para fazer o filosofar transformar-se em verbo, em ato, em ação criativa.

Diferente da turma A, o momento de reflexão coletiva, onde os alunos dos vários grupos pudessem se manifestar, não ocorreu. Pois a dinâmica não permitiu que houvesse mais tempo para que isso acontecesse. A dinâmica da encenação é muito interessante, mas, a nosso ver, ela deveria demandar um maior preparo, para que as modalidades que Galeffi(2001) nos aponta, Ver, Pensar, Falar e Escrever pudessem ser efetivadas. A forma como as encenações foram realizadas acabaram tratando as temáticas como algo meramente superficial. Como na outra turma, não se viu um relacionamento com o cotidiano da escola. Não víamos a presença de um filosofar, que se apresentasse como uma ciência capaz de pensar sobre, e para a vida. Como nos mostra a lente de Galeffi(2001), o filosofar não se apresentava como algo que pudesse despertar o que há de mais sagrado no ser, que é o sentimento de pertença na espécie humana. Tudo parecia ser feito simplesmente para cumprir a atividade proposta pela professora; pois as questões que poderiam ser suscitadas em cada recorte de jornal deveriam ser exploradas mais intensamente, com mais avidez, ou melhor, indignação. A aula teve o seu término logo após o fim das encenações. Não houve, ainda, uma amarração da temática abordada.

A segunda aula assistida na turma A foi realizada no dia 14 de dezembro, sendo abordada a temática “Histórias Milenares”. A professora iniciou a aula falando a respeito da

temática que seria discutida. Após essa breve explanação do tema a ser trabalhado, os alunos foram divididos em grupos. Feita a divisão dos grupos, foi realizado um sorteio para distribuir as temáticas entre os mesmos que tinham na sua composição números variados de participantes. Os tópicos trabalhados foram A. Leitura; B. Levantamento dos valores; C. Relação com a realidade atual. Os grupos tiveram cerca de uma hora para ler as histórias sobre mitologia e depois trabalharem os tópicos sugeridos pela professora. A apresentação dos grupos foi iniciada com o grupo 1 responsável pela história de Sansão e Dalila. O relato da história foi feito de forma coerente, seguindo logicamente a seqüência dos acontecimentos narrados pelo autor. Foram ressaltados a traição como falta de ética e os valores que se baseavam em preconceitos e discriminação de raça. Os alunos relacionaram a história de Dalila e Sansão com a história de Jesus e Robin Wood; segundo eles, homens que lutaram pelo bem comum de forma corajosa e também foram injustiçados, sofrendo discriminação. Nesse momento a professora fez alguns questionamentos aos alunos se referindo à história de Robin Wood, evidenciando a sua coragem e a intenção de distribuir as riquezas com os pobres. Não houve mais nenhuma manifestação do grupo a respeito da temática.

Ficamos esperando que houvesse uma relação entre a estória e os fatos mais próximos da nossa realidade, já que a proposta era essa. Acreditamos que poderia ser feita uma relação com a situação do mundo atual, sendo a discussão ampliada indo mais a fundo. Que se questionasse, por exemplo, a necessidade de se ter coragem para apagar a pintura sem graça da globalização neoliberal, de ser necessário ter coragem para combater a inserção da própria lógica neoliberal no interior da escola. Faltou ali o filosofar cotidiano, que pudesse fazer do viver local uma morada *poematicamente habitada*, como podemos ouvir na voz de Galeffi(2001).

Assim, a palavra foi passada para outro grupo que narraria a estória de Eros e Psiquê. O relato da história também foi coerente com o texto. O grupo fez um paralelo com a ajuda que as pedras deram à Psiquê. Foi evidenciada a solidariedade em tal ato, que, segundo os alunos, nos dias atuais é praticamente nula, com a crescente onda de individualidade. O grupo ainda foi mais crítico, apontando que este fato está relacionado com o sistema social do país, o regime capitalista. O que se observa na fala do grupo é que a relação feita com a realidade atual era um indicador de que havia na turma um potencial muito grande para o despertar de ações de fato questionadoras, de uma manifestação consciente, capaz de analisar a realidade e proporcionar um agir mais crítico sobre o viver. Enfim, do filosofar como nos mostra Luckesi(1996) & Passos(1996). No entanto, a nosso ver, nesse momento era imprescindível o

olhar para o local, para o cotidiano, para a teia de relações da instituição, que, como ouvido na fala do coletivo analisada anteriormente, era tecida por tensões cotidianas instigantes. Era imprescindível trabalhar além da modalidade do Pensar, que se estivesse trabalhando a modalidade do Ver, sendo aqui bastante Galeffianos. E trabalhar a modalidade do Ver, para nós, é estar atento para o local, sem perder de vista, obviamente, o olhar para o global, e como esse se movimentasse no cotidiano e por ele fosse movimentado.

Não houve mais nenhum comentário a respeito da apresentação do grupo, sendo passado a fala para o grupo responsável pela estória de Orfeu. Com uma linguagem muito própria, diria adolescente, o grupo narrou a estória com coerência. Na questão dos valores, o grupo fez uma relação da estória de Orfeu com a escolha do curso na faculdade. Segundo os integrantes dos grupos, vários são pressionados a fazer cursos com o qual não se identificam, o que gera conflitos dos mais variados com os pais. Um outro aspecto evidenciado pelo grupo foi a coragem de Orfeu de lutar pelo que queria, coisa que, segundo os integrantes do grupo parece cada vez mais difícil. Nesse momento, alguns alunos de outros grupos evidenciaram a pressão que sofriam, por parte dos pais, para que tirassem boas notas. Mas a discussão não foi aprofundada, dissipando-se rapidamente. A discussão certamente deveria ser mais demorada, pois há uma forte relação entre a cobrança por boas notas, como a abordagem produtivista posta pelo capital. O discurso é que os alunos devem ser sempre os melhores; se assim forem, terão um lugar garantido ao Sol do “deus mercado”. Poderia ser abordada a questão de se estar estudando para a vida, para o viver pleno, como nos mostra Galeffi(2001), para o que não tem *ocaso*.

No entanto, a relação que o grupo fez da estória de Orfeu, com a sua própria história, demonstra que naquele momento a reflexão a respeito da sua própria vida se fez presente. Tal reflexão é de fato fundamental para o filosofar pautado no movimento espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa; mas, a nosso ver, faltou naquele momento um maior questionamento, a potência dos mesmos poderia ser acionada de forma mais intensa, com mais extensão e profundidade.

Findada a apresentação do grupo que apresentou a estória de Orfeu, começou a apresentação de um outro, a respeito da história de Tristão e Isolda. O relato da estória foi lido pelos alunos. Foi ressaltado pelo grupo a coragem de Tristão pelo enfrentamento do dragão. Nessa hora surge uma comparação com os fatos acontecidos recentemente em Salvador, onde pessoas foram mortas sem reagirem a um assalto. O questionamento então girou em torno dessa discussão se deveria ou não reagir perante um assalto. Várias opiniões

apontaram que sim, mas a maioria apontou que seria um erro, que isso não representava um ato de coragem. Nesse momento um dos alunos ressalta a coragem dos palestinos por servirem como homens-bomba. Mais uma vez a questão da coragem vem à tona; e de novo, o que observamos é a ausência do questionamento a respeito da necessidade de se ter coragem para combater o caminhar da globalização neoliberal, do sistema desumano que vem se implementando, de se combater a inserção do mesmo em âmbito local.

Em meio à discussão surge a questão da verdade, um dos alunos participantes do próprio grupo apontou que hoje a verdade era algo mais presente. Na sua fala o aluno diz que as imagens que são mostradas na tevê são a realidade, os fatos mostrados representam a realidade. Assim, o aluno acredita que, hoje, a verdade está muito mais presente. Nenhum dos demais colegas, nem a professora questionaram essa colocação. O que se observa é uma visão inocente a respeito dos meios de comunicação, é como se os meios de comunicação estivessem isentos da luta hegemônica, fossem veículos possuidores de neutralidade.

O que se observa é que o movimento do filosofar espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa não esteve infelizmente presente, pois como nos alerta Santos(2000), a sensação de tempo único é veiculada pelos detentores do capital através do domínio dos meios de comunicação, sendo esses um dos veículos mais eficazes da ideologia do neoliberalismo mundializador. É como nos aponta Ianni(1998), os detentores do capital utilizam-se dos meios de comunicação de forma mercadológica, ou seja, empacota-se e vende-se as informações como qualquer mercadoria. Assim, as informações, os entretenimentos e as idéias são produzidas, comercializadas e consumidas como mais um produto. As informações que poderiam estar sendo democratizadas, de fato, são primeiro confeccionadas virando pacotes, para serem jogadas no voraz mercado. Como nos aponta Santos(2000), são mercadorias feitas sob medida para aqueles que podem consumi-las, ou seja, são somente disponibilizadas aquelas parcelas de informações que interessam aos detentores do capital e da ideologia dominante, contribuindo para a manutenção dos *status quo* neoliberal globalizado. Não houve naquele momento o movimento de espanto (*Thauma*), era urgente que se levantasse a voz do *será?* Que se instaurasse o interrogar mais profundo. Como isso não aconteceu, vimos uma questão imprescindível passar sem ser vista, perdendo-se a oportunidade de se exercitar a modalidade Ver, posta pelo filosofar *poemático-pedagógico* de Galeffi(2001). Se os alunos não exercitam a modalidade *Ver*, o movimento de espantar-se também não se efetivará, inviabilizando o desencadeamento do devir filosófico do espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa.

Uma outra questão abordada diz respeito à submissão feminina. A comparação feita pelos alunos é que há uma diminuição do machismo, mas que esse ainda predominava. A temática a respeito da desvalorização da mão-de-obra feminina passou despercebida na discussão que, a nosso ver, poderia ser melhor explorada, caso houvesse provocação, instigamento filosófico.

Certamente, é muito cômodo estar em um processo de observação, para depois julgar o que se viu. Porém, é preciso deixar claro que o nosso olhar não era e não é o de juiz, mas de pesquisador, que vinha sendo guiado pelas suas questões. Assim, não queremos assumir a postura de deus, mas também não podemos nos furtar do dever de ao analisar uma determinada situação pedagógica, dar o nosso parecer, buscando contribuir para a mesma. Desta forma, ficou claro que a dinâmica proposta foi muito interessante, e que a reflexão esteve permeando todo o processo; no entanto, faltou mais provocação, mais instigamento filosófico, tanto sobre as questões levantadas, quanto sobre o próprio fazer local, para que, de fato, o filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa pudesse vir a se efetivar naquela aula. Assim, a aula teve o seu término como a outra aula assistida, sem uma amarração a respeito das discussões desenvolvidas.

A aula com a turma B começou uma hora depois do horário normal, pois os estudantes pediram uma hora da disciplina para terminarem uma avaliação de outra disciplina. Ficando o tempo da aula ainda mais curto, prejudicando o desenvolvimento das atividades. Após a avaliação, a professora iniciou a aula apresentando a temática que seria trabalhada. Feita a breve apresentação foi solicitado aos alunos que se dividissem em cinco grupos com números de componentes variados. Foram sugeridos os mesmos tópicos trabalhados na turma anterior: Leitura; Levantamento dos valores; Relação com o cotidiano. Quando a aula estava se iniciando um grupo de estudantes pediu a autorização da professora para apresentar à turma suas propostas para o Grêmio da escola. As propostas apresentadas pelo grupo, que se denominou “Somos quem podemos ser”, estiveram divididas em questões relacionadas à participação dos estudantes em questões internas da vida política da escola, a vida cultural e a vida esportista:

As propostas apresentadas pela chapa despertaram a curiosidade dos alunos, que ficaram atentos. Logo após a apresentação a chapa “Somos quem podemos ser”, se retirou. Quando seriam reiniciadas as atividades de aula, uma outra chapa, que se denominava “A Plebe”, pediu a professora o espaço da aula para a apresentação de suas propostas. Os alunos durante a apresentação dos estudantes que compunham a chapa, ficaram inquietos e

demonstraram insatisfação perante a presença de alguns dos participantes da chapa. Em vários momentos os representantes de tal chapa foram interrompidos pelos estudantes que questionaram o mandato do grêmio anterior, ao qual a chapa Plebe estava vinculada. Era notória a insatisfação dos estudantes, o que demonstrava que os mesmos haviam acompanhado a gestão anterior, estando atentos ao movimento político de sua classe, na instituição. Vimos que ali estava a força que poderia desencadear o agir local, e que se o devir filosófico espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa estivesse, de fato, em pleno vapor poderia ser um vetor que desencadeasse acontecimentos transformadores. Poderia ser aproveitado aquele momento vivido pelos estudantes, para gerar as discussões em sala de aula, o que acabou não acontecendo. Após a fala do grupo da Plebe, o tempo da aula se esgotou e as atividades propostas pela professora foram transferidas para a aula seguinte, prevista para o dia 22 de dezembro. A aula prevista para esse dia não aconteceu devido às festas natalinas.

A próxima aula só aconteceu em janeiro, mais precisamente no dia 05. Como sempre fazia, a professora falou a respeito da temática que seria trabalhada; nesse caso específico, As Concepções Éticas. A professora dividiu o quadro em cinco espaços colocando cada uma das concepções éticas. Assim, a sala foi dividida em grupos, sendo distribuído um texto para cada grupo que tratava de uma das concepções éticas. A professora procurou trabalhar como a moral é vista nessas concepções éticas. As concepções éticas foram: Moral Grega; Idade Média; Marx; Nietzsche; Freud; Existencialismo e Moral Contemporânea. Após um tempo de 30 minutos os grupos foram colocando o que cada texto tratava a respeito de como a moral era vista em cada concepção. No momento da apresentação, a professora questionou aos estudantes se a ética estava relacionada aos valores. Como não houve resposta dos estudantes, a professora passou a explicar a relação entre a ética e o momento histórico, ou melhor, que a mesma nascia do devir da história e que mudava conforme os valores de cada povo, e o contexto por eles vividos. Em seguida, foi pedido aos grupos que apresentassem a temática abordada. No momento das apresentações, o primeiro grupo que deveria falar a respeito da Moral Grega não se pronunciou, pois não havia lido o texto. Havia utilizado o tempo determinado pela professora para conversar outros assuntos. A professora, nesse momento, pediu que outro grupo apresentasse o seu trabalho, dando ao grupo 1 a oportunidade de construir no decorrer da apresentação dos demais grupos o seu trabalho.

O segundo grupo apresentou o trabalho sobre a Idade Média. O grupo apontou o que estava no texto de forma bem coerente, apontando que a moral era vista como algo que



provinha de Deus, devendo por isso ser obedecida por todos. O objetivo daquela atividade não era somente o de relatar como a moral era vista em cada época ou concepção, mas ir além, chegar ao questionamento de como a mesma era vista nesses diversos momentos. O que esse grupo havia feito foi simplesmente narrar o que se encontrava no texto, sem nenhum tipo de questionamento, sem problematizar o que leram, ou melhor, sem espantar-se. A discussão na sala também não aconteceu; não houve questionamento para os grupos de nenhuma parte. Não havendo nenhum questionamento para o grupo a palavra foi passada para o outro grupo.

O grupo três, que ficou responsável pela moral em Marx, simplesmente narrou o que estava no texto; assim como o anterior, também sem nenhuma problematização, sem que se fizesse nenhuma relação com a realidade posta. Com o término da apresentação, a professora buscou aprofundar a discussão a respeito do marxismo. Fazendo um breve paralelo com o mundo contemporâneo, evidenciou a exploração que o trabalhador ainda passa e a desumanidade do sistema capitalista, questionando os valores de tal sistema, que permitia a existência de desigualdades tão profundas. A professora ainda deixou claro que a moral em Marx nascia da preocupação com a espécie humana, e estava voltada para a emancipação da mesma. Após a brilhante explanação da professora e sem haver nenhum questionamento dos integrantes do próprio grupo nem tampouco dos demais colegas, a palavra foi passada para o próximo grupo.

O grupo relatou o texto evidenciando que a sociedade se mantém a partir do exercício dos fracos, mostrando como esse entrava a potência de vida dos homens. No entanto, o grupo não entrou em mais detalhes. Nesse momento a professora contribuiu com a apresentação do grupo, evidenciando que a vontade de potência do super-homem nietzschiano o coloca em um patamar além do bem e do mal, fazendo-o desprender-se dos produtos de uma cultura vista como decadente. Assim, a professora terminou sua fala colocando que a moral do além-homem é a oposta a do escravo e a do rebanho. Sem aprofundar na discussão sobre Nietzsche, e sem nenhum questionamento dos estudantes, a palavra foi passada para o outro grupo.

O grupo também leu o texto e evidenciou os valores constituídos a partir das fases de desenvolvimento da libido, baseada na psicanálise. A professora explicou aos alunos que, segundo Freud, os valores reprimem os homens, desenvolvendo nos mesmos neuroses. Após a explicação da professora, não houve mais nenhuma manifestação do grupo e nem dos demais grupos a respeito da temática abordada.

O grupo expôs sua apresentação explicitando que não há uma moral para todos os grupos sociais e culturais. Há uma moral peculiar para cada grupo social, para cada povo. A professora então fez um questionamento: qual o papel do natal na contemporaneidade? Se a festa natalina representava realmente o espírito de solidariedade ou era apenas mais uma data onde se incentiva o consumo? E se o natal tinha o mesmo significado para outras culturas não ocidentais? Com o questionamento da professora, os alunos responderam que não havia de fato o espírito natalino e que a data era mais uma forma de aumentar a lógica consumista. Colocaram, ainda, que haviam outras culturas, que o natal não representava nada. Feita a colocação dos estudantes, a professora pediu que um outro grupo se apresentasse. Esse certamente fora um bom momento de reflexão, de questionamento e que certamente poderia ser mais explorado, mas devido à falta de tempo das aulas não foi possível.

O grupo que havia ficado responsável pela Moral Grega informou que já havia terminado a leitura do texto e gostaria de apresentar. O grupo evidenciou que a moral grega tinha os valores como algo natural. E citando Platão, apontaram que o filósofo via a moral como algo transcendental, externo. Não houve maiores comentários nem questionamentos sendo rapidamente passada a palavra para o último grupo a se apresentar.

O grupo narrou as idéias do Novo Iluminismo mostrando a diferença entre o pensamento existente na Idade Média, e o pensamento da era iluminista. A professora evidenciou que na Idade Média, a moral e os valores eram imutáveis, eram um constructo divino, enquanto que com o pensamento iluminista nada era eterno. Havendo no Iluminismo a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, o que fez desencadear a transmutação de valores contribuindo para o fim da Idade das Trevas, a Idade Média. A aula chega ao final, já não havia mais tempo para um debate mais demorado a respeito das apresentações, ainda assim, a professora fez um paralelo entre a moral grega e a contemporânea. Colocando que atualmente os valores ainda continuam como o pilar das relações; porém, de forma diferenciada, ou seja, não há valores gerais, eles dependem do grupo social e de sua cultura. Antes do término da aula, um aluno evidenciou que deveria haver um aprofundamento de cada uma das correntes. Um outro colocou que já se passava de meio dia e que eles estavam com fome por isso não estavam mais prestando atenção à aula. A última aula assistida foi somente para entrega dos trabalhos e das notas, não havendo nenhum momento de avaliação da disciplina.

Fazendo um apanhado dessa aula e das demais aulas, percebe-se que certamente aconteceram momentos de reflexões importantes; porém, faltou um maior questionamento

sobre várias questões. O não questionamento que poderia, a nosso ver, conduzir ao espanto e a partir daí desencadear o filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, deveria ser realizado pela maestrina do processo pedagógico. Um outro aspecto que esteve ausente nas aulas foi a articulação com o cotidiano da instituição. Como pudemos ouvir anteriormente, nas vozes do coletivo, a instituição vivia um momento em que as forças neoliberais estavam muito presentes em seu interior, propagando a lógica mercadológica do “rei” capital, e que as tensões cotidianas conduziam a um calar das vozes combatentes, contribuindo para a destruição do que Suarez(1999) chama de *âncoras simbólicas*, que, a nosso ver, devem ser entendidas como *combativas*, fundamentais para a construção da luta cotidiana pela resistência ao projeto neoliberal territorializador. Assim, deveria se articular os vários conteúdos trabalhados, bem como a dinâmica das aulas com o devir local cotidiano. Isso para que o filosofar pudesse efetivar a construção do mundo como uma morada *poemático-pedagógica*, como nos auxilia Galeffi(2001); num constante descortinar da trama da teia de relações ali existente. Desta forma, a filosofia posta em sala de aula sairia da mera reflexão, para encarnar a força da criação, para possibilitar aos educando envolvidos naquele processo o desenvolvimento de sua potência, ou melhor, para despertar nos mesmos o desejo pelo que não tem *ocaso*, aguçando mais uma vez nossa escuta à voz clarificante de Galeffi(2001).

Teríamos o espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa em ação local, para o pensar em ato, proposto por Galeffi(2001), se esse estivesse traduzindo-se na ação cotidiana, articulado ao movimento macro, ao pensar em ato global, possibilitando um salto qualitativo, no devir do filosofar. Seria uma forma, a nosso ver, de resistir à desterritorialização e territorialização da globalização neoliberal, reforçando o lugar, a trama local, onde a cultura do “rei” capital se desdobra em ações desumanas, destruindo a proliferação do *mais-vida*, da *vontade de potência* posta por Nietzsche(1983).

O filosofar dentro da perspectiva que vislumbramos, como algo que deve ser o momento de expressar o fazer criativo, na ação cotidiana, poderia de fato vir a acontecer nas atividades propostas pela maestrina, o que em alguns momentos foi tentado. No entanto, a falta de tempo, como também a não seqüenciação das atividades dificultaram a ação pedagógica de tal filosofar. Pois, para que as questões levantadas pudessem ser melhor analisadas, deveria haver, como bem nos aponta Saviane(1995), um sequenciamento, tanto dos conteúdos, quanto das temáticas, o que conduziria os alunos ao amadurecimento das questões discutidas. Assim, a nosso ver, as modalidades *Ver, Pensar, Falar e Escrever*

propostas na abordagem *poemática-pedagógica* de Galeffi(2001), e vista por nós como mola mestra do devir filosófico espanto-análise-reflexão-crítica ação criativa, manifestaram-se em alguns momentos no ato das reflexões, mas não tiveram seu pleno desenvolvimento. Ficando, portanto, o fazer inventivo do filosofar impedido de se efetivar, de encarnar a dialogia com o movimento cotidiano, o que poderia desencadear momentos de transformações nas vísceras do devir da teia tecida naquela comunidade escolar.

O fator inventivo do filosofar, que poderia ter acontecido, remetendo os educandos à ciranda criativa, e não simplesmente reflexiva, poderia cultivar o alimentar da vida, que urge por criação, por mais vida, por coletividade em esplendor combativo. Assim, se poderia combater o individualismo posto pelo “deus mercado”, alimentando a utopia, e dissipando o sentimento de fim da história que hoje a humanidade vive. O fator ação criativa seria o diferencial, que faria com que o movimento do filosofar viesse a ser o vetor capaz de promover o devir atuante, andante e verdadeiramente combativo. No entanto, é importante ressaltar mais uma vez que os momentos de reflexão realizados pelas turmas, certamente contribuíram para o despertar da criticidade, realizando um movimento de 180°, que poderia chegar a fechar o círculo de 360°, caso houvesse se realizado o devir do filosofar pautado no espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. Caso as propostas em sala de aula tivessem conseguido ultrapassar as paredes, os muros da escola, e tomassem as ruas numa grande festa combativa, em um ato de amor à vida, ao viver pleno, em plena ação pedagógica e libertária do viver em ato.

Mesmo com essas conclusões, acreditávamos ser preciso verificar algumas questões discutidas em sala para ver o nível de maturidade alcançado pelos alunos. Assim, passaremos a ouvir a voz de alguns alunos da disciplina, para verificar até que ponto nossas análises se confirmavam.

## **QUESTIONAMENTOS ESCLARECEDORES: AS VOZES DOS ALUNOS**

Uma questão importante que se acreditava ser melhor explorada era a respeito do individualismo. Por isso passamos a ouvir os alunos a respeito dessa questão, por ser esse um dos pilares do neoliberalismo desumano, que vê o deus mercado como regulador do viver. Assim, foi perguntado aos alunos o que eles achavam do ditado popular “farinha pouca meu pirão primeiro”. Ouçamos as vozes...

Olha, aqui no CEFET isso não acontece, porque ninguém tem pouca farinha aqui, nos temos muita farinha p'ra todo mundo, até sobra. Agora, no mundo do trabalho é diferente, no mundo do trabalho eu pensaria dessa forma, eu não deixaria de assim... é uma questão de evolução isso se você olhar os primatas, eles nunca vão deixar de alimentar o seu filho p'ra deixar o outro se alimentar. O mínimo que ele pode fazer é dividir... o emprego você não pode dividir, você não pode dividir o computador com outra pessoa, só pode trabalhar no computador sozinho. Então eu penso dessa forma. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. No mercado de trabalho é lógico que existe, e eu sou deste da farinha pouca meu pirão primeiro, porque é uma questão biológica, torço por ele mas guardando o meu. (1º Aluno)

Bom, eu acho que isso tem tudo a ver com o cotidiano não do CEFET, mas com o Brasil inteiro que, as pessoas que têm o poder elas aproveitam que está ali mais próximo, pegam e não deixam nada pra os outros. Bom, a gente vê aqui as dificuldades que o colégio passa né? Então, e vê os gastos, os pagamentos de dívida externa do país, enquanto a educação, aqui que é um colégio federal, tá desse jeito aqui que não tem nada, o prédio tá em processo de deteriorização, acho que é isso. Acho que nós estamos sofrendo diante disso. Eu mãos atadas, talvez, p'ra não poder ficar sem, penso assim meu pirão primeiro. (6º Aluno)

Eu acho que na minha opinião todo mundo é egoísta, um pouco egoísta, entendeu? Porque eu acho... egoísmo tem em tudo que é lugar, entendeu vei? Se você tiver com uma pessoa, aí o cara chegar e for assaltar vocês, aí botar um revólver na pessoa que tá com você e falar vou matar ela eu não vou me jogar na frente, é claro! Isso é uma forma velho, é sério, claro que é um extremo né? Mas são pequenas coisas que você vê, por exemplo, você vê o cara tá aqui no colégio... tem...você chega assim, o cara tá com dificuldade no assunto você sabe, mas você tem que estudar p'ra uma coisa, você sabe tem que estudar para uma outra coisa, por exemplo, eu se eu tivesse tempo eu claro ia ajudar, mas poxa eu tenho que primeiro, me garantir primeiro, né velho? Ainda mais se tá todo mundo passando a rasteira um no outro. Então fica meio difícil... (7º Aluno)

Como pode ser escutado nas falas, a leitura feita pelos alunos é que o individualismo tem suas causas na atual situação econômica do país, que instaura o salve-se quem puder. No entanto, não há nenhuma colocação de se posicionar frente ao sistema neoliberal, não se vislumbra formas de enfretamento, deixando transparecer um sentimento de impotência, que se traduz na aceitação das coisas como estão, é a falta de utopia, de esperança na construção de um mundo mais igualitário. É o individualismo do neoliberalismo contagiando os corações e mentes de pessoas que estão em plena formação. Melhor ouvirmos mais...

Tem certos momentos que a gente tem que ser egoísta. P'ra certas coisas sim. Você tá prestes a perder de ano, aí chega um colega p'ra você: poxa não tô sabendo esse assunto, mas ele tá bem por exemplo, tá passando não quer ficar com nota baixa na unidade. Eu não, eu tô precisando tirar nota na media e muito acima e preciso estudar. E se ele chegar eu vou dizer: poxa não vai dar p'ra te ensinar isso porque eu tenho que primeiro... estudar p'ra

eu passar de ano e você já tá passado, entendeu? Eu vou explicar a situação. Eu vou estar sendo egoísta mas... espero que ele entenda, certo? (8º Aluno)

É uma realidade não tem para onde correr é... esse ditado eu falei acho que o final de semana inteira com minha mãe e minha prima eu acho, é verdade todo mundo é egoísta, isso é uma questão de egoísmo, farinha pouca meu pirão primeiro é uma questão de egoísmo, nem vai botar água no feijão para aumentar para mais uma boca, vai querer tirar o seu, tirar o do outro, aí vai botar mais um pouquinho de água e se vira quem ficar. E aqui no CEFET isso acontece muito, tanto na sala de aula, como... por exemplo, tem os melhores alunos os ditos melhores alunos que se acabam de estudar... Os professores, as notinhas deles todas azulzinhas, oito, nove, oito, nove, oito, nove e dez, o padrãozinho básico, que todo mundo acha que é lindo que é aquilo que tem que ser. Aí, esse negócio de meu pirão primeiro, aqui então no CEFET acontece muito. Farinha pouco meu pirão primeiro. Todo mundo é assim, se eu puder dividir seu tiver condições realmente de dividir eu divido, agora se eu tiver o suficiente que não dê nem direito para mim eu não divido. Eu acho que é sempre uma corrida. (9º Aluno)

A situação acho que econômica não só do país brasileiro, mas como no mundo inteiro, é que você tem que lutar pra se sustentar, então a uma concentração de renda na mão dos maiores dos mais ricos, e o que você pode pegar, você infelizmente não vai ter que pensar nos outros, eu não pensaria então, vamos dizer assim, se eu tivesse oportunidade de ter pra mim e não dar pro outros e essa oportunidade fosse mudar em alguma coisa a minha vida, é claro que eu pegaria a farinha e deixaria os outros sem pirão. E sei lá, em relação a isso aqui também, eu do jeito que sou, não posso mudar em nada. (11º Aluno)

E continua a mesma posição frente à questão, o salve-se quem puder...

Eu também acho isso aí, farinha pouca meu pirão primeiro. É as pessoas estão procurando sempre, tão procurando sempre o seu primeiro e nunca os de outras pessoas. Tá sempre olhando para si, certo? Porque as pessoas hoje em dia têm que trabalhar, arrumar emprego, o sistema tá muito desumano, a pessoa que não pensa nela hoje em dia, se for pensar nas outras acaba... pode usar a expressão aqui? Acaba se lenhando mesmo, entendeu. As pessoas tão tomando conhecimento de muitas coisas de valores também, muito errados, eu acho que é isso aí. (12º Aluno)

Eu acho assim, com a sociedade tem muito a ver, né? Que no caso assim, tipo com relação ao mercado de trabalho, você vem, tá disputando com uma pessoa, mesmo que a pessoa precise mais do que você, mas você vai sempre tá primeiro do que ele. Então, no caso se você estiver disputando uma vaga com outra pessoa você vai fazer de tudo p'ra conseguir. Mesmo que ele tenha uma família com mais filhos que ele esteja passando por um momento difícil, mas você vai tentar ser mais do que ele, pra conseguir o emprego. Eu acho que de um certo ponto todo mundo acaba sendo assim, você pensa o melhor p'ra você né? Agora, eu acho que... eu também sou gananciosa. Então farinha pouca meu pirão primeiro é isso aí. (13º aluno)

Com certeza é o cotidiano que a gente vive que a gente vai viver quando sair daqui, tá numa faculdade. O mercado hoje em dia é de uma alta competitividade, então você tem que estar sendo o melhor, você é

programado p'ra ser o melhor, e tá sempre passando na frente das pessoas. Então, hoje em dia é isso, você tá “farinha pouca meu pirão primeiro”, então você tem que tá competindo, você tem que estar sempre à frente das pessoas, e a realidade que a gente se encontra aqui é essa e que a gente vai encontrar lá fora também. Não só a nível de faculdade mais a nível de mercado também. A gente vive muito essa coisa aqui também dentro de sala, nota. Ah você tirou quanto? Eu fiquei com tanto. É tenho que tirar uma nota boa. Tenho que tá fechando tal unidade, eu tenho que tá fechando tal matéria. Então é um excesso de competitividade que existe muito. Sempre você tá de olho, olhando os erros das outras pessoas, p'ra você melhorar e passar a frente delas, é isso. Olha, eu procuro sempre observar é os erros, é onde eu tô errando, onde é que as pessoas estão errando, p'ra que eu possa melhorar com isso. (15º Aluno )

Também fica evidente na fala dos alunos, que o vírus da competitividade é o causador da febre da individualidade. Assim, observa-se a gestação do sentimento de impotência, bem como o cimentar da cultura do “deus” mercado, inviabilizando o vislumbrar de possíveis enfrentamentos à lógica neoliberal. É a cruel despolitização que tanto interessa ao neoliberalismo, como bem nos mostra Gentili(1999). O que podemos ler a partir das falas do estudantes é o *darwinismo social* tomando corpo e se fortalecendo vorazmente. Continuemos nossa escuta...

Eu acho assim, a gente sempre... eu acho que a gente tá sempre preocupado com nosso lado primeiro, claro. Eu acho que por mais que a gente queira ajudar as pessoas, a gente acaba sempre pensando no nosso primeiro. E quanto ao CEFET, fica bem claro, quando o governo anunciou com ensino técnico nas escolas técnicas, que eu saiba o CEFET da Bahia é o único que realmente obedeceu à lei, o que eles mandaram. Então por que? Porque era conveniente p'ra eles naquele momento. Por que os outros CEFETs continuam sendo escolas técnicas? É então no caso assim, do CEFET da Bahia, foi conveniente p'ra eles. Por isso que eles atenderam logo a ordem do governo. Por isso... eles se preocuparam primeiro com eles depois com os estudantes. Mas é isso com toda a certeza, primeiro o meu. (16º Aluno)

Eu creio também que há, claro, que sempre há essa competitividade, todo mundo querendo ser melhor, seja no trabalho, no estudo, e querendo passar pelos princípios, digamos considerados éticos, né? Eu acho assim que... é o que acontece atualmente. E no CEFET tem clara essa competitividade em como em todo lugar. Mas pelo menos com os alunos, as pessoas que eu conheço, eu vejo assim, muito a questão da amizade da ajuda. Como muita gente que vai tá se dando mal numa matéria, tem gente que fala assim: ah ele que se vire eu vou passar, vou fazer meu vestibular. E muita gente que vai ajuda essa pessoa a estudar, vive aquela situação que ele tá passando. Minha posição, assim, obviamente eu penso em mim também. Mas acho que a gente não pode esquecer das outras pessoas porque o mundo não é só nosso. Não adianta de nada eu querer com a minha competitividade eu ganhar de todo mundo, deixar todo mundo pra trás, e aí? (10º Aluno)

Felizmente, algumas vozes apontaram para outra direção, vendo que era importante a solidariedade, mostrando que nem tudo está perdido, que é possível acreditar em uma outra postura perante à vida. Mas ainda assim, vê-se claramente que essa é uma questão que necessitava ser melhor trabalhada, e que poderia ser feita no decorrer das aulas.

Essa assim, eu diria que ela é a cara do Brasil né? As pessoas geralmente estão apenas pensando nelas. É... vou fazer isso porque é a meu benefício. E... é a cara do Brasil. E isso no CEFET, funciona assim de forma assim, é o diretor por exemplo, que até hoje por sinal eu nunca vi não sei quem é se passar por mim é o mesmo de uma pessoa qualquer, não deixa de ser. Também a questão da greve que os professores fizeram agora todos nós estamos sendo prejudicados, janeiro ainda, fim de janeiro, a gente ainda estudando. Acho que isso está muito ligado à questão do egoísmo. Farinha pouca vamos dividir a farinha. Eu penso assim, só. (2º Aluno)

Esse claro da colega, eu sinto que ele foi meio lógico. Porque assim, se você está ali na situação, claro que você vai olhar p'ra o seu lado primeiro. Agora, essa frase ela poderia ser modificada p'ra ficar assim, eticamente correta, se fosse assim, farinha pouca meu pirão junto com os outros, assim, repartir o seu pirão com os outros. Acontece, acho eu, em todo lugar acontece isso... porque tem gente de todo tipo, em todo lugar. Um exemplo... deixa eu ver... por exemplo, nessa coisa de greve mesmo, muitos professores não tavam olhando os alunos que seriam prejudicados no 3º ano. Certo que eles trabalham e precisam do dinheiro, eles precisam dos aumentos. Mas tem que olhar também o lado dos alunos. E... eu acho assim, foram logo... o pirão deles sabe? (3º Aluno)

Essa frase que você falou tem muito haver com o egoísmo das pessoas. No mundo de hoje entendeu? No nosso país, entendeu? E até mesmo aqui dentro da escola só se preocupa consigo entendeu? Não se preocupam com os outros, não se preocupam com os problemas dos outros, entendeu? Mas não pensam que as pessoas que estão ao seu redor cresçam junto com você. Algumas pensam em crescer por cima dos outros, entendeu? Eu não me acho uma pessoa egoísta. E eu gosto de ver que esses amigos cresçam, que essas pessoas que estão ao meu redor cresçam. Só que é muito fácil eu mesmo falar isso, entendeu?. (4º Aluno)

Hoje em dia tá cada um pensando em si primeiro, ou seja a situação tá difícil, e todo mundo tá, não pensa, no outro que está do seu lado, em ajudar. Eu acho que por isso que existe essa disputa toda, tá cada um querendo estudar mais que o outro, querendo digamos assim, até passar por cima do que é ético, p'ra conseguir o que quer, p'ra poder se dar bem na vida. Eu acho que a gente tem que medir as coisas, porque se a gente não pensar na gente, ninguém mais vai pensar. Agora você também não pode passar por cima de todo mundo pra conseguir o que você quer. (5º Aluno)

Bem, acho que essa expressão aí retrata a falta de oportunidade tá entendendo? Porque quanto menos oportunidade a pessoa vai pegar o seu primeiro, e não tentar o suficiente pra todo mundo. E isso é a realidade do Brasil, por exemplo se tiver alguma fila pra ser atendido no hospital, aí o pessoal já distribui uma certa quantidade de ficha, aí muita parte da



população fica sem ser atendida, eu acho que isso retrata bem a realidade do Brasil do cotidiano. Eu acho que isso é muito errado, eu fico revoltado com essa situação tem que ter acesso p'ra todos, e não p'ra uma pequena parcela da população. Rapaz, acho que nas circunstâncias, eu pegaria meu pirão primeiro. Agora só que apenas não pegaria meu pirão primeiro mais tentaria questionar porque isso acontece, tentaria melhor p'ra os outros, mas eu ia pegar meu pirão. (14º Aluno)

Como está dito acima, essa questão poderia ser melhor abordada em sala, pois em vários depoimentos os alunos apontam que o individualismo e a competição estão presentes no cotidiano da escola, na vivência deles. Daí a importância do filosofar voltado para o local, para o cotidiano, já que é nele onde se desenvolve a vida. É fundamental, para que se possa combater a lógica neoliberal, o desvelar do viver em ato, do filosofar em ato, como nos mostra Dante Galeffi(2001). Assim, é urgente que o filosofar esteja pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, porque o discurso neoliberal aliado à realidade concreta e desumana tem um imenso poder de destruição do viver em coletividade, do batalhar junto, do estar junto em comunhão, para a construção de um outro viver. É imprescindível o fator ação criativa para agregar as pessoas, para que elas possam construir um mundo onde reine a solidariedade, e impere o sentido de que todos fazem parte da espécie humana. Para que a filosofia possa contribuir para esse sentimento de solidariedade é preciso, como nos mostra Galeffi(2001), que a mesma seja de fato um compromisso radical com a liberdade de ser, de todo ser, se assim não se fizer, ela não passará de um mero simulacro para a reificação da submissão humana que, conseqüentemente, estará reforçando a condição social da desigualdade político-econômica e a ilusão da impossibilidade da realização da *vontade-de-ser-plenamente*. Vontade essa que, a nosso ver, será elaborada na construção coletiva do viver em comunhão, e que poderia começar a ser efetivada nas aulas, caso o filosofar aqui posto estivesse voltado para o local, o cotidiano, para o desvelar da trama da teia de relações.

Uma outra questão que ainda precisava ser melhor analisada, por estar diretamente relacionada com a globalização neoliberal, e que fora levantada em um das aulas sem ser aprofundada, passando quase que despercebida pelo grupo, era a que se referia aos meios de comunicação. Em uma das discussões, como visto no relato de uma das aulas, um dos alunos havia dito que hoje a verdade estava muito mais presente, e que as imagens mostradas na televisão são a tradução da verdade. No momento, como já foi dito, ninguém se manifestou questionando a fala do aluno. Uma questão tão importante como essa não poderia deixar de ser explorada; pois, como se sabe, e Santos(2000) aponta isso com muita propriedade, os meios de comunicação são um dos vetores da globalização neoliberal, pois constroem toda

uma imagem de um mundo colorido, um mundo sem contradições, as informações são também transformadas em mercadorias, sendo passado aquilo que a ideologia burguesa dos arautos do neoliberalismo querem. Daí passamos a ouvir os estudantes para compreender como os mesmos viam os meios de comunicação. Vamos ouvi-los...

Olha, notícia se você for camuflar notícia é um absurdo. A notícia que eles mostram realmente, uma das poucas coisas na televisão que acontece de boa é o telejornalismo, porque realmente eles mostram a situação crítica do país como “Cidade Alerta” por exemplo, que é um jornal que eu admiro muito na rede Record, que eu assisto diariamente. Gosto muito de Boris Casoy, gosto muito das opiniões dele. Então, eu não acredito que eles mostrem em termos, em termos é... vamos supor assim, em termos de nível de mentira de verdade, são mais verídicos. (1º Aluno)

Essa frase não deixa de ser uma verdade. Realmente o que passa na televisão nos rádios, nas revistas e nos jornais é o que acontece hoje em dia. Mais eu acho que... hoje em dia eles dão muito enfoque para o lado negativo da coisa. Você assiste o noticiário você vê só morte, não sei quem foi assassinada, aconteceu um acidente é... você só vê isso. Acho que também, deveriam dar uma certa importância para o positivo. Acredito que a verdade está sendo mostrada mas que... pode ser mostrado um outro ângulo da verdade que não seja tão ruim assim. (2º Aluno)

Hoje... está... a verdade tá vindo muito à tona, entendeu? As coisas são a televisão, rádio, revista, jornal tá mostrando tudo realmente.. Que tá acontecendo, coisas feias coisas horríveis, entendeu?. Eu acho errado isso acho que deveria mostrar o outro lado da coisa também, entendeu? Um lado melhor da... da vida e não só o tempo todo, assalto morte é... coisas feias, coisas horríveis, acho que isso não é legal não. (4º Aluno)

Como se pode ver, ou melhor, escutar, nas falas acima, os alunos não têm uma posição crítica em relação ao que é passado pelos meios de comunicação, o que demonstra que falta o devir mais básico para o filosofar que é o espantar-se. Não se questiona: será que é de fato a verdade? Será que não estão manipulando as informações, e com isso distorcendo os fatos? São questionamentos que, a nosso ver, no momento da aula em que o aluno levantou a questão deveriam ter vindo à tona imediatamente, devido à gravidade do assunto. Isso porque, como nos mostra Santos(2000), a informação que invade as casas e as vidas das pessoas, bem como as empresas e as próprias instituições hegemônicas, passa por um cuidadoso processo de manipulação, que vai se apresentar como ideologia. Nos dias de hoje ela é ainda mais importante, pois o discurso, como nos mostra o autor, antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações das pessoas, fazendo com que elas abracem valores, e por eles sejam guiados, que não são os seus, nem de sua classe. Valores esses do mundo globalizado, transmitidos pelos arautos do “rei” capital territorializador. Continuemos a escuta...

Eu acho que... é mesmo verdade o que a televisão mostra é a verdade. Quando ela mostra algo que tá acontecendo, ou uma notícia é a verdade. (5º Aluno)

É a gente hoje vê mesmo a verdade. A televisão quando... quando mostra alguma notícia está mesmo mostrando o que aconteceu. Eles não podem inventar, porque... senão a pessoas, as pessoas envolvidas podem reclamar e... e isso pode trazer problemas para eles. (9º Aluno)

Depende do que esteja passando na televisão, no caso de um jornal, acredito sim. No caso de notícias a mais pessimistas possíveis. No caso nas das mais otimistas, claro que eu sou otimista em relação à evolução, ao progresso mundial, mas eu creio mais nas notícias digamos assim, de acidente, de morte, porque é o que representa realmente a realidade. (10º Aluno)

A maior parte que a gente vê é a realidade que a gente vive. Não só do ponto de vista de violência, mas como está se vivendo em família, sob diversos outros fatores, sobre a questão da sexualidade, que a gente presencia hoje em dias nas novelas, é praticamente a realidade que a gente vive. Então tirando algumas exceções, algumas raras exceções de manipulações de emissoras, o que a gente hoje em dia é basicamente a verdade é nosso cotidiano. (13º Aluno)

Certamente e felizmente outros estudantes apontaram o contrário. No entanto, a maioria, como visto, não tem um olhar mais crítico a respeito da hipnótica televisão. Como podemos ver abaixo...

Eu acho que... essa verdade citada aí ela é muito relativa. Porque... televisão, rádio, revista, seja lá o que for passa o que quer, então, por enquanto que eles estão vendo o que vende mais é isso, tome violência e criminalidade tudo... para cima das pessoas. Agora... eu acho que a gente não precisa nem ligar uma televisão, abrir uma página de jornal p'ra gente ver uma verdade, acho que... se a gente... no cotidiano mesmo da p'ra gente ver tudo isso sem precisar ficar atrás de uma tela de televisão, ou sentado na poltrona lendo o jornal. (3º Aluno)

Se você acredita numa verdade, você tem que manter essa verdade e pensar, e manter seu próprio pensamento. Não se deixar levar pela televisão ou por outras pessoas. Acho que o que passa na televisão não deixa de ser a verdade, mas acho que é a verdade distorcida, muitas vezes é modificada com interesses de outras pessoas, dependendo da reportagem claro, eles podem muito bem distorcer aquilo a favor deles. (6º Aluno)

É uma alienação porque o cara chega, é você disse aí, o que passa na tevê é a verdade, não! Não! Depende de que emissora tá passando, é o caso do farinha pouca meu pirão primeiro, entendeu? Você não pode se guiar pela televisão, entendeu? Isso não é verdade com relação ao que a televisão fala. (7º Aluno)

E felizmente...

É eu acho que é isso aí, a elite tá sempre passando o que é de proveito p'ra ela, tá sempre passando algo que vá a influenciar na população e tire proveito para ela mesmo. Eu acho que é isso, as pessoas passam cenas de violência, sempre amenizando de alguma certa forma, pessoas na televisão na novela, acho que é isso aí nunca tá mostrando a realidade certa. (11º Aluno)

Eu acho que essa verdade não é verdadeira não, porque a televisão passa muitas coisas manipuladas pelo interesses das elites, como os dados mesmo de fontes de pesquisa. Aí na Bahia dizem que o Estado que tem mais colégios. Agora o que adianta ter mais colégios, aí passa a imagem de que a maioria das crianças, dos adolescente estão estudando; mas tem colégio e não tem professor, não tem nada dentro. Então o que adianta isso? Então passa uma imagem falsa e essa... a televisão é um meio muito elitizado e só está a serviço das elites mesmo, nada... só passa um bocado de besteira na televisão. Tirando alguns programas que são interessantes, mas a verdade da televisão não acredito muito não. (12º Aluno)

No entanto, a questão mesmo para os mais críticos ainda não está bem amadurecida, pois como pode ser lido na fala abaixo, quando o tema é jornalismo, a visão que se tem é de que o mesmo estaria isento de tal manipulação. Colocaremos em negrito o trecho do qual estamos nos referindo...

A verdade não tá tão explícita assim não, eles passam aquela coisa assim, depende você estava assistindo que canal? Não foi a Globo não né? Se é a Globo desconfie. É aquela coisa assim, porque a mídia, principalmente a televisão, ela tem o poder de persuadir muito as pessoas. Você assiste a teve Bahia, vou explicitar mesmo, você assiste a tevê Bahia, o rede Bahia revista é tudo lindo tudo maravilhoso, não mostra a verdade. O jornal de meio dia eles passam aquilo que quer que você veja, não passa a realidade, mas chega perto de eleição tudo é lindo tudo é maravilhoso. A verdade está explícita de que forma? Só porque está mostrando que tem um buraco na rua? Só porque está mostrando que a violência está crescendo? Isso sempre teve sempre existiu. Não é uma questão de ah, a verdade está sendo mostrada na televisão. **Quando está vendo um programa jornalístico realmente, você acaba vendo mais a realidade. Porque no programa jornalístico, eles têm que, a notícia baseada, vamos dizer, na verdade.** Mas... existe a realidade, mas acho muito difícil esse negócio de agora ah... agora estão mostrando mais a verdade, é um pouco de mentira isso, isso é ilusão. (8º Aluno)

Relembrando a aula em que foi feita a colocação do aluno sobre a televisão, e a partir das falas dos alunos menos críticos, vemos que a questão não fora amadurecida, e que precisava de um maior aprofundamento. Fica explícito que o espanto frente a essa questão não se efetivou porque não houve instigamento, não houve *o será?* Se esse tivesse sido colocado no roteiro da aula, as vozes mais críticas teriam rapidamente alertado para a

manipulação que os meios de comunicação podem fazer e fazem em vários momentos em que divulgam as informações. A questão poderia ter sido aprofundada contribuindo para um olhar mais crítico dos alunos, podendo gerar, inclusive, pesquisas a respeito do assunto. O que certamente levaria os estudantes a passarem do movimento reflexão, para os outros movimentos do filosofar que nos têm guiado.

Como temos advogado pela urgência de se estar visualizando o local, o cotidiano, para combater a cultura neoliberal, voltamos nosso olhar mais uma vez para as questões internas da instituição. Esse movimento de olhar para o cotidiano, já realizado no momento em que estivemos vivenciando o mesmo, nos demonstrou a existência de um inspetor, classificado pela voz do coletivo dos professores como bedel, nos corredores da escola. A função de tal inspetor, ou bedel, segundo um deles, e confirmado pelos professores era o de verificar se esses estavam dando aula ou não, ou seja, é controlado o horário de entrada e de saída dos professores.

Como confirmado na voz dos próprios professores essa é uma determinação da administração da escola. Uma primeira questão é que a figura do bedel é a confirmação do eco do Regime Militar, é a manutenção de relações hierárquicas e autoritárias, dentro da instituição, que certamente desencadeiam processos pedagógicos antidemocráticos. Esses, por sua vez, a nosso ver, e utilizando a lente de Apple(1989), acabam passando normas e valores da estrutura social hierárquica, através do chamado currículo oculto, tecido na trama da teia de relações internas da escola. O que se vê com isso é a construção de uma cultura do antidiálogo, da desautorização da participação coletiva, do afastamento das decisões internas, que só vêm contribuir para a visão monológica do “rei” capital, que se traduz na aceitação das coisas como elas estão. Diante da importância de um fato como esses, e por não termos visto essa questão vindo à tona nas aulas, resolvemos questionar o corpo discente, participante das aulas, para ver como ele se posicionava frente a questões como essas. E o que ouvimos...

É mais uma forma de organizar o colégio enquanto instituição, porque se não organizasse ia ficar a Deus dará. Eu acho isso mais do que correto, olhar os alunos, olhar se realmente os professores estão dando aula, porque têm os professores aqui que têm dedicação exclusiva e dá aula em outros colégios, quer dizer isso não pode. Então é obrigação sim dos inspetores olharem se os professores estão dando aula. Pô é uma coisa a ser feita, imagine se ninguém olhasse, imagine se ninguém tivesse polícia, se não tivesse policiais na rua para nos olhar. Imagine se não existisse a justiça, como seria? Então ninguém ia ligar p'ra nada. Então tem que ter uma regra, tem que ter uma

ditadura a ser seguida, isso eu concordo. Mas ditadura com democracia, sem democracia jamais. A minha opinião é essa. (1º Aluno)

Em relação aos inspetores é interessante que... que... eles fiscalizem se realmente os professores estão dando aulas, porque umas das falhas do ensino público aí fora em geral é justamente isso. O professor não vem dar aula, ou então se vem dar aula dar uma aula mal dada. (3º Aluno)

Concordo, entendeu? Concordo porque... não é uma questão de... é um controle que eles têm que ter porque é muito fácil, você tá recebendo por isso, então você tem que vir dar aula. Então se não tiver esse controle, você pode simplesmente não vir dar aula e receber. Eu concordo com esse controle. (4º Aluno)

Acho que sim, isso é certo porque é p'ra evitar as faltas dos professores aqui. Mas pelo o menos o que eu fico sabendo assim, digamos em of, muitas vezes esse inspetores, por amizade, coleguismo, com os professores, eles não colocam as faltas nos professores. E ficam aí mesmo p'ra não deixar os alunos ficarem no corredor. (6º Aluno)

As vozes são bastante incisivas em favor do controle, da fiscalização. Os alunos não percebem que deveria haver uma participação coletiva deles mesmos, caso houvesse de fato professores que não davam aula, para cobrar dos professores faltosos. Não vêem que com a inspeção a possibilidade deles se organizarem fica enfraquecida, e que com isso há uma centralização nas mãos da Administração nas decisões da escola, contribuindo para a hierarquização do processo pedagógico escolar. Mais uma vez o que se observa é que faltou o movimento do espanto que o filosofar poderia proporcionar, caso estivesse articulado com o local, buscando desvelar a trama da teia das relações internas, bem como o caminhar da lógica do “rei” capital, que vem territorializando a cultura da instituição. Mas vamos ouvir as outras vozes...

Eu acho que é importante sim. Porque existem pessoas que não têm responsabilidade com o que estão fazendo e devem ter uma pessoa para controlar isso. Agora, muitas vezes os inspetores não fazem o serviço deles, às vezes tem gente dando aula e está a maior bagunça no corredor, eles não procuram ver o lado do professor, de manter a ordem p'ra poder facilitar pra o professor que está dando aula. (5º Aluno)

Eu acho importante p'ra o bom funcionamento do colégio. Mas a gente tem que ver também se a inspeção tá sendo bem feita. A questão é essa, que é importante é, mas é importante que ela exista só como fachada. (9º Aluno)

Quanto a, sei lá cumprimento de leis tipo, essa do inspetor, não me importo muito não. Na realidade, eu acho justo que os professores têm que pagar também, como os alunos que são cobrados pra não faltar as aulas, os professores também devem ser cobrados. Mas se há uma amizade entre eles

aí, eu sei lá tô pouco ligando, eu quero é aprender e sei lá conseguir passar no vestibular. (10º Aluno)

A inspeção também acho que se não houver inspeção os professores não vão dar aula corretamente, certo, porque se não houver inspeção os professores vão chegar aqui, ah não tem inspeção, não tô a fim de dar aula hoje e não dá. Chega no outro dia, ah não tô a fim de dar aula hoje, aí vai ficar sempre aquela bagunça, é isso aí. (11º Aluno)

Eu acho que tem que haver esse controle porque tem muitos professores que faltam muito as aulas. E eu acho que se ele não está dando aula ele não deve ganhar esse dinheiro. Por isso eu acho que deve haver esse controle. Mas só que muitos inspetores também são amigos dos professores, aí pega... os professores faltam e eles não dão falta, às vezes bota lá, bota lá no computador como já vi relato aqui, como é amigo toma cachaça ali, vai e não bota aí o processo não funciona. (12º Aluno)

As vozes são praticamente uníssonas, ficando explicitado que os valores da hierarquização e do autoritarismo podem estar sendo assimilados pelos estudantes. O que se observa é que são passados para os estudantes, de forma sutil, os valores da fábrica, da dominação, da vigilância, tão necessários para a ordem vigente. E como nos mostra Paulo Freire(1987), é a forma de se fazer com que o opressor seja introjectado, incorporado pelos oprimidos. Processos pedagógicos pautados em atitudes hierárquicas como essas inviabilizam a construção de uma cultura da emancipação, destróem a construção da possibilidade dos educandos de tomarem as rédeas do processo, de agirem coletivamente. Assim, a nosso ver, seria imprescindível que uma questão como essa fosse abordada e esse certamente fosse o papel de uma disciplina ligada à filosofia, entendida como *locus* propício para o exercício do filosofar. Esse que pode, como nos fala Galeffi(2001), proporcionar o agir *livre*, que se traduz no combate a práticas como essas.

Não questionar práticas como essas significa não estar atento à visualização do *ser-no-mundo-com*<sup>30</sup>, do agir com os outros no mundo, tão necessário para a formação omnilateral e politécnica que nos traz Frigotto(1995). Assim, voltamos mais uma vez a afirmar a importância do local, do filosofar em ato. Pois a existência de um bedel para controlar a vida dos professores desencadeia práticas pedagógicas que favorecem a fábrica, o mundo hierárquico da produção. Mesmo com a maioria das vozes apontando para a concordância com tal prática opressora, ainda podemos ouvir vozes que ventilam outras formas de ver o mundo...

---

<sup>30</sup> Posto por Galeffi.

Eu acho que é necessário sob um determinado ponto de vista. Não assim, no sentido de controlar, apenas observar. Os jovens de hoje em dia precisam de um pouco disso, certo? Mas não deveria ser algo exagerado. Acho que os professores são grandinhos para saber o que fazem. Não precisam de ninguém assim controlando. (2º Aluno)

Acho isso uma idiotice, se ele vigiar o professor, é aquela coisa assim, pra saber se o professor no final do mês vai ter que fazer p'ra ganhar o dinheiro completo ou vai ter que diminuir um pouquinho, tirar porque não deu uma aula. Correr atrás de professor acho que é besteira, acho que todo mundo é grandinho. Mas acho que deveria ser mas assim... tá ganhando dinheiro para que só para ficar olhando para o professor? Uma turma não pode chegar e fazer assim o professor não deu aula hoje. Acho que todos os alunos poderiam fazer isso, acho todo mundo poderia fazer isso, acho que não precisava de tanta gente p'ra fazer tão pouca coisa. (8º Aluno)

Como podemos escutar nas últimas falas, e mais especificamente na última, a possibilidade de se vislumbrar outros encaminhamentos frente à questão se faz presente. O que nos faz crer que se a questão tivesse sido levantada em sala haveria uma voz contestadora; que poderia desencadear um processo mais crítico e reflexivo, a respeito de tal prática. Continuamos nossos questionamentos a respeito do que os alunos sabiam e viam no seu cotidiano. Como havíamos encontrado no Regimento Interno um parágrafo bastante polêmico, no que diz respeito à questão disciplinar voltada para os estudantes, perguntamos aos mesmos o que achavam de tal artigo que trata: Na SEÇÃO 1 DAS DISPOSIÇÕES APLICÁVEIS AO CORPO DISCENTE, Art.157. Nas definições das infrações disciplinares cometidas pelo corpo discente e fixação das respectivas sanções, levar-se-á em consideração os atos contra:

- I – a integridade moral e física da pessoa;
- II – o patrimônio moral, científico, cultural e material;
- III – o exercício das funções pedagógicas, científicas e administrativas.

Antes de ouvirmos as vozes dos alunos, faz-se necessária uma análise a respeito de tal artigo, mais precisamente do parágrafo III. O que está posto é que os alunos podem sofrer sanções em atos contra o exercício das funções pedagógicas, científicas e administrativas. Ora, ao que nos parece, o texto posto desta forma inviabiliza as manifestações dos estudantes tanto contra formas autoritárias de professores e administração. O que está posto, a nosso ver, é que qualquer manifestação que venha a bater de frente com os mandos dos ditos superiores, a punição é certa. Tal parágrafo está imbuído do ranço autoritário e antidemocrático. Está



regulamentando a coibição da participação coletiva dos estudantes, como ocorrera quando o grupo KIZUMBA, fato relatado por uma das orientadoras, fez uma manifestação contra o fechamento do ginásio. O que se vê em tal artigo é a regulamentação da cultura opressora, do calar das vozes, da bomba antidialógica, que é composta por componentes autoritários e castradores do *mais-vida*, que se constrói no *ser-no-mundo-com*, como ouvimos em Galeffi(2001). Dito isso, é melhor ouvirmos os alunos para compreendermos até que ponto eles estavam familiarizados com o Regimento Interno. Assim...

Olha sobre o Regimento Interno eu não sei muito não. Mas tendo em vista esse exemplo que eles nos deu aqui, sobre o terceiro... na verdade, o exercício das funções pedagógicas não me diz muito respeito, porque é uma coisa mais ligada aos professores, se for isso que eu entendi. Agora quanto às científicas e administrativas, eu tenho que respeitar, eu tenho que respeitar a opinião do próximo, eu tenho que respeitar as leis que isso me propõe. Então se eu desrespeitar algumas dessas daqui eu posso ser punido. Então eu acho que esses incisos, são fundamentais para manter a ordem, porque sem ordem não há progresso, tendo em vista a nossa bandeira. Mas eu acho realmente, eu me posiciono de forma favor desse terceiro item porque eu acho que isso é realmente importante para o desenvolvimento da instituição. (1º Aluno)

Seria um conjunto de leis que se organiza, que rege uma escola, que se rege uma instituição de ensino. Conheço pouquíssimas coisas. Não conhecia, não conhecia esse artigo. Mesmo porque a maioria dos artigos aqui eu desconheço, como as várias leis que regem aqui. São pouquíssimas as que eu conheço. Mas... o que, pelo o que tô conhecendo agora, sobre esse terceiro inciso, sobre a questão da punição, com certeza, a partir do momento que o aluno atrapalha o exercício dessa funções, deve haver uma punição, deve haver um castigo sobre isso. (13º Aluno)

Como podemos ouvir, os alunos sabem o que é o Regimento Interno, mas não conhecem o Regimento da Escola, nem de tal parágrafo. Mas o curioso é que acham correto o que está posto no III inciso. Fica explícito que a concordância dos alunos está atrelada ao não amadurecimento sobre questão como essa. Falta aqui um movimento do espantar-se frente a incisos e leis opressoras que desencadeiam o calar das vozes. Felizmente outras vozes apontam para outra direção...

Não! Não! Não conheço o Regimento Interno. É eu sou a favor da liberdade absolutamente e... eu acho que... desde quando não há liberdade numa escola e num país que pregam a democracia, então que espécie de democracia pode ser essa que você não pode manifestar o que você pensa, o que você acha, aí você vai ser punido, eu acho isso extremamente ridículo, ridículo mesmo. É... “integridade moral e física da pessoa”. Como assim integridade moral e física da pessoa? Ah... com isso aqui eu concordo né? Acho que ninguém deveria... as pessoa deviam cuidar mais de suas próprias vidas, sem se meter

na vida dos outros, eu sou a favor disso também. Esse terceiro, eu acho ridículo. Você tem de participar da administração de tudo, da sua escola do país, de tudo. Tenho tentado. Eu tenho participado das eleições, tenho me mantido informada esse tipo de coisa. (2º Aluno)

Sei o que é agora eu não conhecia, mais eu acho errado, entendeu? Porque podem existir outras formas de melhorar, entendeu? Isso significa que... se eu for contra a forma de ensino eu vou ser punida é isso? Eu não concordo... Isso não é ditadura? Eu acho que a gente vive num país democrático, entendeu? Eu acho que todas as pessoas têm direito de opinar, tem o direito de não concordar, entendeu? Tem o direito de sei lá, de ter outra opinião em relação ao assunto. (4º Aluno)

Regimento Interno, eu tenho uma vaga idéia do que seja. Seria mais ou menos as regras de... funcionamento da escola e tudo mais. O Regimento Interno do colégio eu não conheço. Não. Ninguém, nenhum professor nunca falou a respeito. E quanto a outra pergunta acho que não se pode negar para um aluno, o direito dele de tentar debater, pra tentar saber o que é melhor pra ele e também pra outras pessoas. Principalmente nesse número três, é se o professor tá dando o assunto de uma certa forma, ele tem que ter o direito de discutir com esse professor, contra essa forma, p'ra buscar uma forma melhor p'ra ambas as partes. Acho que não pode ser posto de uma forma assim, autoritária. (6º Aluno)

#### Outras vozes mais questionadoras...

Não conhecia o Regimento Interno, mas sei o que é. Eu acho que nessa primeira citação aí, eu não tenho nada contra, porque briga não leva a nada certo, briga ou agressão, discussões não construtivas assim, não levam à nada, não adianta nada. Já o segundo e o terceiro eu acho que... é uma forma de ... o terceiro é um mini regime militar que tá sendo é... que é instalado, que tá instalado aqui no colégio né? É... não sabia disso, eu acho que eles fazem questão que nós não saibamos também, porque é uma coisa que... totalmente errada, com os dias de hoje né? É uma forma de censura, não existe mais isso, entendeu? Sei lá. No regime militar se você falasse alguma coisa que os militares não queriam ouvir que é a verdade, você iria preso torturado. Aqui nesse... pelo que eu tô vendo aqui se você falar alguma coisa que venha de encontro a opinião dos caras lá de cima é você vai ser punido e isso não é nada certo. (7º Aluno)

Eu conheço algumas coisas do Regimento Interno, eu sei que a gente não pode agredir ninguém... não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, aquela coisa maquiada. Conheço pouca coisa do Regimento Interno porque eu tinha interesse pelo Grêmio no ano que eu entrei, aí conheço algumas coisas, o porque vamos dizer, porque para mim isso é lei. Acho que o terceiro inciso é imposição, muita imposição. Eu não gosto de imposição, não gosto que me imponham nada, eu não gosto de imposição, eu gosto que esteja aberto para o diálogo sempre. (8º Aluno)

Eu faço uma idéia do que é o Regimento Interno de um colégio seja pra manter a ordem no colégio. Mas eu não sei explicar o Regimento Interno do colégio. Porque... eu creio que nele tenham muitas contradições assim, né?

Agora sobre o terceiro inciso assim, aqui eu acho que... não só aqui. Todo lugar, tanto aluno, quanto professor tem direito de achar, de saber o que é melhor p'ra si. Então se está acontecendo alguma coisa que o aluno não tá gostado, eu acho que é importante, que é necessário que ele vá questionar isso com o professor, com a direção do colégio. Então a gente não pode restringir o direito, acho que o direito do aluno vai muito além de sentar na sala de aula, prestar atenção no professor e ir p'ra casa estudar e voltar, acho que tem que estar preocupado com tudo que acontece em relação aos outros alunos, aos professores e à própria direção. Eu acho que é preciso a liberdade de expressão, de sentimento assim, por parte dos alunos. (9º Aluno)

As vozes acima, felizmente, são extremamente críticas, fazendo imediatamente a relação do III inciso com a ditadura militar, com a opressão, com a castração que se traduz no III inciso. Vê-se claramente que havia a possibilidade de se fomentar uma ação contra a existência desse inciso, caso fosse levantada essa questão nos momentos de reflexão da sala de aula. Continuemos nossa escuta...

Eu sei o que o Regimento Interno de uma escola, mais o do CEFET eu não conheço. Eu acredito que seja, vamos dizer assim, é como se fosse as leis da que... vamos dizer assim, que não ocorra vamos dizer assim, distorções no relacionamento de uma escola dos acontecimentos dentro da escola. Eu acho que ele tem um lado que a gente tem que concordar que tem que existir, que existem muitos alunos que não têm maturidade suficiente p'ra poder manter um relacionamento sem ofender tanto e também destruir as partes físicas do colégio. Agora eu acho que é muito fechado na questão do aluno não o poder discordar de uma atitude de uma administração de um professor. Que eu acho que a gente tá aqui é pra crescer tanto professor, quanto aluno. E não pode haver essa questão, digamos assim, de um aluno não poder questionar a atitude de um professor, de uma administração, que nem sempre eles estão certos. (5º Aluno)

A importância de se levantar questões como estas em sala de aula fica ainda mais forte quando escutamos vozes que além de desconhecerem o que é um Regimento Interno, ainda concordam com o III inciso. Daí reforçamos mais uma vez a necessidade de se trabalhar a partir do cotidiano, do local, do lugar. Vejamos o que nos dizem aqueles que desconhecem o que é um Regimento...

É, esse negócio de Regimento Interno da escola eu não conhecia, não conheço o regimento de minha escola. E quanto essas três questões que você colocou aqui... Ah... sim que tá lá no regimento. Essas duas primeiras eu acho que são interessantes porque eu acho que o direito de um vai até onde... começa o direito do outro. Então se... esse negócio de eu agredir o colega, o professor, ou a própria escola, isso não é pra ser feito. Isso é antiético, tem que ser punido. Agora ah... a questão da punição a gente tem que ver os limites da punição né? O que é que vai ser isso já é outra questão. E quanto ao exercício das funções pedagógicas e científicas, eu acho que... aqui no colégio a gente tem que melhorar, essa... essa questão porque... um colégio como esse daqui, deste tamanho é muito difícil para gente poder estabelecer

certas normas. Porque aqui acontece de tudo e nem todo mundo vê, então digamos que essas... essas questões aí não estão sendo cumpridas ao pé da letra. Porque aqui no colégio você pode ver de tudo e, alguns digamos assim, são punidos, outros não, isso é muito relativo. (3º Aluno)

Essa primeira questão aqui, eu não conheço o Regimento Interno, não sei o que é Regimento Interno do colégio, não conheço nada. A integridade moral e física da pessoa também deve haver, não tem o que questionar aqui, porque a pessoa se for... não tem nem o que falar. O patrimônio moral, científico, cultural e material, foi o que o meu colega disse, que as pessoas devem preservar para que outras possam usufruir. E a questão de ir contra a integridade das funções administrativas pedagógicas, eu acho que a pessoa não pode ir contra mais eu acho que deve haver um questionamento certo. Sempre é a administração tem que estar sempre... mostrando... sempre... falando porque... qual a causa dessa administração tá... como é que se diz tá sempre... mostrar, tá revelando à pessoa é... porque tem administrações aí que tá fazendo isso aleatoriamente e a pessoa nem sabe porque fez aquilo, como se fosse uma ditadura, aí o que eu entendo disso é isso aí. (11º Aluno)

Não sei o que é um Regimento Interno. Não conheço o da minha escola. É pelo o que eu vi aqui na questão aqui, acho que a integridade moral e física da pessoa deve ser sempre preservada em qualquer lugar né? E no que diz respeito ao patrimônio moral, científico, cultural e material, acho que é... nós temos que zelar pela escola p'ra que outros estudantes também possa aproveitar, tirar proveito do material a ser utilizado. E no inciso III, eu não sei nem direito o que é que chamam aqui de funções pedagógicas, nem administrativas, nem científicas, eu não entendi direito isso não. Mas acho que... devem ser cumpridos também né? Acho que isso mantém a ordem mas não só pelo fato da ordem, pelo fato de zelar com a instituição que... acho que é de benefício de toda população. (12º Aluno)

Mas um dos alunos nos faz uma revelação que confirma o que já havíamos dito a respeito das tensões cotidianas, ou seja, que há um movimento oposto por parte dos professores que apresentam resistência, agindo mais democraticamente. Assim podemos ouvir...

O que eu entendo como Regimento Interno de um colégio, é como colega já falou, é como são as leis, as formas de... O Regimento do CEFET, acho que nunca peguei pra saber, nunca parei p'ra saber o que era, como era melhor dizendo. E quanto ao dado nessa lei, nesse artigo, no caso, o inciso III é meio que... é como se fosse uma ditadura educacional. E que graças a Deus, aqui dentro do CEFET, não é bem assim, tem esse ato, é... mais aqui, dos colégios que eu já estudei, realmente os alunos se juntam discutem determinados temas e olha não tá certo, tentam discutir. Tá certo que em determinados pontos como o administrativos isso não alcança, mas pedagogia sim, a forma como o professor ensina, a gente consegue transformar certas coisas sim. Tanto falando diretamente com o professor, quanto a parte da coordenação de educação, que é a força da gente. Mas pelo menos essa parte pedagógica eu acho que se consegue facilidade até.

No entanto, na fala do aluno está explícito que em relação à administração há um apontamento de que o movimento de calar as vozes acaba se fazendo presente. Esse depoimento pode também ser encontrado nas vozes do coletivo dos professores. Como pode ser visto, há de fato o desconhecimento dos alunos a respeito do Regimento Interno, que deveria ser analisado nos momentos de aula. Ao que nos parece, o filosofar em ato, posto por Galeffi(2001), pode vir a se efetivar a partir da análise de documentos como esse. Por isso, é imprescindível que haja um movimento de espantar-se perante a incisivos como o que está posto no Regimento Interno da Escola. É preciso que se discuta documentos que engendram ações opressoras no cotidiano, que haja indignação, e que a partir dessa se construam mecanismos de combate.

O que se vê, a partir da análise das observações das aulas e da escuta das vozes dos estudantes, é que a disciplina certamente contribuiu para a reflexão chegando mesmo a proporcionar momentos de crítica muito interessantes, e necessários. Logicamente, como foi visto nas falas dos alunos, várias questões necessitavam ser mais amadurecidas, o que também contribuiu para que não houvesse o movimento completo de 360°, que o filosofar espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa poderia proporcionar. Um outro motivo que impediu que o movimento não se efetivasse, foi a ausência de um olhar mais cotidiano, mais local, articulado com o devir do contexto histórico. A trama da teia de relações poderia ter sido desvelada com os alunos, o que traria uma demonstração de como a lógica do neoliberalismo mundializador pode estar se inserindo na instituição. Com isso o filosofar estaria contribuindo de forma mais efetiva para o enfrentamento da visão monológica do viver do “rei” capital. Se estaria combatendo a desterritorialização da cultura local, bem como a territorialização da cultura opressora posta pelo sistema neoliberal.

Chegando a mais uma das nossas (in)conclusões, podemos dizer que a disciplina “Ética e Cidadania”, por ser uma disciplina ligada à filosofia, sendo portanto um *locus* para o exercício do filosofar, contribuiu para que houvessem momentos de reflexão e de crítica, sendo dados os primeiros passos para a formação omnilateral/ politécnica. No entanto, por não efetivar o filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, a sua contribuição fica prejudicada. O que se observa é que os alunos ao ficarem somente na reflexão e na crítica, internalizam o discurso, ficando o mesmo vazio por não se exercitar práticas criativas e transformadoras. A ausência da problematização do local, do lugar, impede que haja o desvelar da trama da teia de relações, o que dificulta a leitura da inserção da lógica do “rei” capital, que tende a destruir as *âncoras simbólicas combativas*. Era

imprescindível, a nosso ver, que se discutisse a respeito da construção dos documentos internos, dos objetivos do programas de formação, da forma como a administração vem tratando o corpo docente, a inserção da fundação na instituição, e a lógica mercadológica que está por trás dela; enfim, que se estivesse fazendo o movimento dialético de ir e vir, do contexto macro com o micro, para, de fato, desmascarar o caminhar do neoliberalismo.

Tudo isso sendo complementado com ações criativas no interior da instituição, quem sabe, trazendo os alunos para o pátio da escola, a partir de momentos de espanto-análise-reflexão-crítica para promover a ação criativa, com apresentações de peças, música, pinturas, poesias e outras formas mais variadas. E com isso conduzir ao movimento de 360°, saindo assim, dos momentos de reflexão e de crítica para a ação. Efetivando o que Galeffi(2001) vislumbra no seu discurso do *ser sendo da filosofia*, que a mesma “seja um *aprender a ver, aprender a pensar, a aprender a falar e aprender a escrever*”. (Galeffi, 2001: p. 41). Pois a ação posta da forma como estamos propondo estaria trabalhando todas essas modalidades, de forma muito eficaz.

Um outro aspecto a evidenciar é a inserção da própria disciplina, bem como a formação da professora responsável pela mesma. Como informado por um dos primeiros professores da disciplina, a intenção era que se implementasse a filosofia no currículo do Ensino Médio. Mas como não havia nenhum professor com formação em tal área, criou-se a disciplina “Ética e Cidadania”. Certamente essa disciplina poderia vir a contribuir para o desenvolvimento do filosofar, porém seria muito mais eficaz a própria filosofia, ou seja, que fosse inserido no currículo a disciplina Filosofia sendo ministrada por alguém da área. No entanto, a professora não estava tão distante da filosofia, como ela mesma nos diz...

É, eu não sou da área de filosofia, minha relação com a área de filosofia foi quando eu fiz o mestrado, quando eu fiz um aprofundamento onde uma disciplina que eu peguei que era filosofia da arte. Também estudei num período que eu cheguei a cursar a escola de direito durante três anos; então como uma disciplina básica, e depois eu lia algumas coisas porque me interessei por esse campo até porque explica a minha, o meu campo de conhecimento que é arte, que é estética, que é uma das linhas da filosofia. Então vai por aí minha relação com a filosofia. (8º Entrevista)

O que se observa a partir do depoimento da professora é que pela sua formação, ligada à arte, se esteve muito próximo, do movimento ação criativa, o que foi percebido ao longo das aulas assistidas. No entanto, o fato de não possuir formação específica de filosofia,

pode ter contribuído para que, em alguns momentos, não se tivesse ido a fundo em algumas questões, realizando através do questionamento filosófico, o espanto. Mas é imprescindível ressaltar que o momento da ação criativa esteve sendo vislumbrado, e poderia mesmo chegar a se efetivar se estivesse voltado para o local, para o cotidiano. E certamente ele viria a se completar caso se rompesse com a sala de aula, com as amarras da educação tradicional. Assim, o que se pode (in)concluir após termos chegado até aqui, é que seria de fato mais eficaz a filosofia, bem como alguém que tivesse formação em tal área. Não estamos com isso desmerecendo o trabalho da professora, que conseguiu, como já foi dito, grandes momentos de reflexão e crítica com os alunos; mas que alguém com formação na filosofia poderia, logicamente, estar mais próximo ao filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. O que contribuiria para o aprofundar em questões importantes para o combate do projeto neoliberal e desumano, do “rei” capital globalizado. Partiremos agora para algumas considerações finais do nosso caminhar na pesquisa.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

Faremos, a partir de agora, algumas reflexões a respeito de todo nosso caminhar na pesquisa, como também das nossas (in)conclusões. Dizemos (in)conclusões e não conclusões por entendermos que o viver é muito mais intenso, muito mais dinâmico, muito mais orgânico e importante do que qualquer pesquisa, que capta somente um momento, um instante, fazendo uma breve fotografia de algo que tem o devenir como uma constante, e que, como nos demonstra Galeffi(2001), não tem *ocaso*.

Uma das nossas primeiras reflexões a ser evidenciada é que o contexto, no qual estamos inseridos, é perpassado pelo agonizante neoliberalismo globalizador, que vem através de suas políticas destruindo o sonho de se construir um mundo, de fato, mais justo e igualitário. E que isso vem sendo feito a partir da fórmula do caminhar do “rei”. Fórmula essa, como nos aponta Revel(1980), aprendida na constituição do Estado-Nação Francês, com os Reis Franceses, que ao se deslocarem para regiões revoltosas, se desterritorializavam para territorializar as culturas locais, delimitando seu território. Essa é a mesma receita seguida pelo “rei” capital, é preciso que se desterritorialize as culturas locais, as formas de viver próprias, para imprimir nas mesmas a forma monológica do viver pautado no mercado, na competitividade, na desumanização dos povos. É preciso que se imprima uma única forma de

sorrir, que se configure na dentição de todos, o formato do sorriso sarcástico dos possuidores do capital global. Esses que fazem com suas conquistas destruidoras, reduzir o próprio significado da soberania nacional, obrigando o Estado a ser cúmplice, obviamente, aqueles que aceitam a inserção de tal lógica, a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais, por eles comandados. Não há em nenhum momento, por parte dos detentores do capital e súditos do “rei”, o respeito à humanidade; tudo deve virar mercadoria, a vida não passa de uma mera mercadoria, que deve ser consumida por aqueles que possam pagar. Tudo e todos têm que fazer parte da engrenagem global, virarem pratos para serem saboreados pelo desumano “rei”.

Um “rei” que, de forma demoníaca, utiliza de vários meios para se manter, e para caminhar pelo mundo destruindo formas diversas do seu viver. Um “rei” que formata as mentes, que busca apagar das cabeças a solidariedade humana, passando a sensação de que o que deve pautar o viver nos dias de hoje é o *darwinismo social*, é o individualismo, a competitividade, a desumanização, que se traduz na destruição do sentimento de pertença na espécie. O discurso é que aqueles que não encontram lugar ao sol “deus mercado” são incompetentes, não estão qualificados. O que está implícito é que os “fracos”, devem estar à margem, devem ser excluídos, pois não podem ser consumidores e, conseqüentemente, cidadãos globais.

Além da configuração da base material, que centraliza ainda mais as riquezas nas mãos dos arautos do “rei”, o mesmo lança mão das novas técnicas para fazer seu caminhar matutino, vespertino e noturno por várias partes do globo. É como nos aponta Santos(2000), que se poderia pensar com o surgimento dessas novas técnicas, em uma democratização efetiva da informação, dos meios e modos de produção, que se pudesse ver a dança do Toré da emancipação se efetivar. No entanto, o que se vê com as técnicas contemporâneas é a manipulação das mesmas pelos atores hegemônicos, que vêm propagando o distanciamento ainda maior entre a classe hegemônica e a não-hegemônica. O que se vê é o constante vestir do “rei” das culturas locais, é o mesmo sugando o oxigênio de tais culturas, dos diversos povos. Sendo esses, por sua vez, transformados em combustíveis para a fornalha da fábrica global.

Todo esse processo vai aos poucos sendo reafirmado com o uso de tais técnicas, ou melhor, novas tecnologias, através da sensação do tempo único que as mesmas acabam imprimindo nas formas próprias de viver de outros povos. Como podemos ver através da lente de Santos(2000), a sensação do tempo único só tem contribuído para o processo de



territorialização, por estarem as novas tecnologias sob o domínio dos grandes atores detentores do capital. O que se vê com isso é o tempo real ser traduzido na velocidade do discurso ideológico que hoje campeia no planeta. A inserção das várias culturas no tempo real do “rei” capital é uma das formas mais eficazes de impor a forma monológica do viver.

As informações que poderiam ser democratizadas para possibilitar um outro olhar para o mundo, permitindo que todos tivessem acesso ao que há de melhor em cada temporalidade espacial própria, passa antes pelo crivo dos *homens de negócios*, chegando a toda parte do globo em pacotes globais respaldados pela lógica do selo da ISO 9002. O que é próprio de cada povo, cada cultura, cada espaço temporal passa a ser padronizado dentro dessa lógica que representa a grife do “rei” capital. Obviamente, essas informações mercadorizadas, assim como todas as demais mercadorias, são produzidas sob medida para aqueles que se beneficiam com a lógica do sistema neoliberal globalizado, ou seja, para aqueles que podem pagar, ou melhor, consumi-las. Todo esse processo gera uma ciranda consumista que, à boca grande suga também aqueles que não podem pagar por elas, sendo esses impulsionados a viver conforme os mandos e desmandos da lógica do império perverso do “rei” neoliberal.

O que se observa nesse movimento histórico é uma ampla reforma cultural que visa invadir cada instante do viver. Essa invasão cultural que vai aos poucos consolidando a aculturação mundial, está lançando mão dos vários meios onde se produz cultura, onde se produz conhecimento, onde o viver está em ato. Certamente, uma das esferas mais fortes é a educação. O que tem ocorrido é a transposição dos padrões empresariais para o setor educativo. Esses, por sua vez, entram na esfera da educação, nos dias de hoje, sob a égide do discurso da qualidade. Para os arautos do neoliberalismo global, é imprescindível que se vista a educação com a lógica do “rei”. É a busca de vestir o setor educacional com a camisa de força do neoliberalismo mundial. A educação deve promover a formação dos soldadinhos reais que vejam somente na sua frente o lucro, o mundo dos negócios, que pensem somente em si, que estejam atentos ao movimento do mercado para se inserir nele, e dele se beneficiar. Assim, a educação deixa de ser um *locus* para a promoção da vida, deixa de ser uma morada *poematicamente habitada*, para transformar-se em fábrica de *homens-massa*.

O que está sendo posto com a propagação da cultura neoliberal no setor educacional é a tentativa de se mudar o significado que historicamente foi construído do que deva vir a ser a educação. O discurso de que a educação pública e gratuita não tem qualidade, por ser gestada pelo Estado, busca fazer com que a educação deixe de ser vista como um direito para

todos, que deva ser pública e gratuita. A estratégia é a de dismantelar as instituições de ensino, através da sangria de verbas da educação, baixos salários para professores e funcionários. É a tramóia feita pelos representantes do neoliberalismo globalizado para atrelar instituições como CEFET-BA ao mundo do mercado, o que significa legitimar de uma vez por todas o caminhar do “rei”, ou melhor, a inserção da visão mercadológica dentro da educação. Com os salários baixos, os professores acabam sendo obrigados a procurar outras formas de aumentar sua renda, atrelando suas produções à lógica do mercado. Junto a isso, o discurso de que a educação pública e gratuita não tem “qualidade” acaba afastando a própria comunidade do processo educacional. Assim, legitima-se a privatização interna das Instituições Federais. Todo esse estado de coisas, como bem nos alerta Suarez(1999), contribui para a destruição das *âncoras simbólicas combativas*, construídas com muita luta ao longo dos anos. O que se tem feito é a destruição do imaginário da sociedade, da importância da manutenção da educação pública e gratuita, como um bem comum a todas as pessoas.

O que o discurso neoliberal prega é que a educação encontra-se em estado de falência devido à inoperância do Estado. Desta forma, se atribui os problemas educacionais meramente a questões técnicas. Essa é mais uma forma de despolitizar a educação. Tal despolitização ganha força com a freqüente divulgação do *fim da história*, do fim das ideologias; enfim, de tudo que possa provocar o combate ao caminhar do “rei”. Começa a ser passada a imagem de que os problemas educacionais poderão ser resolvidos através de atitudes meramente técnicas. O que precisa ser feito é evocar do processo produtivo além de sua lógica, todo o aparato técnico que o mesmo possa proporcionar. Com o caminhar da carroagem, teremos, em breve, as escolas classificadas pelo padrão ISSO 9002, o que amarrará de uma vez por toda a educação à lógica do neoliberalismo. O que inviabilizaria a educação de estar voltada para a vida, para a formação de um ser preocupado com os problemas da humanidade, destruindo-se, portanto, a formação do indivíduo voltada para o *ser-no-mundo-com*.

É esse o movimento macro do contexto atual, que vem com força máxima tentando imprimir no processo educacional a sua marca monstruosa. Essa que vai aos poucos ganhando terreno nos movimentos cotidianos de todas as esferas sociais e, principalmente, na educação. Como esse caminhar do “rei” se dá no cotidiano, em âmbito local, é preciso que se esteja atento ao mesmo, que se esteja atento ao devir das temporalidades espaciais próprias de cada esfera da sociedade e, principalmente, de cada instituição educacional. Pois é ali no dia-a-dia que os ditames do “rei” ganham força, é no espaço tempo de cada escola que se dá a

destruição das *âncoras simbólicas combativas*. São nas atitudes de cada membro do fazer educacional, que a submissão ou mesmo, a construção de alternativas de lutas podem se consolidar. Daí estarmos durante toda pesquisa com nosso olhar voltado para o cotidiano, para o local, para a trama da teia de relações da instituição pesquisada.

Olhar que foi aos poucos nos desvelando como a mão do neoliberalismo, e está cada vez mais pesada sobre as cabeças de instituições como o CEFET-BA. Pois, como escutado nas vozes cotidianas, o corte de verba, bem como a urgência na construção do documentos legais e programas de ensino que regulamentam a prática pedagógica acabam contribuindo para a lógica em curso. Com esse movimento e, de forma lenta e letal, vê-se a temporalidade espacial daquela instituição educacional ser inundada pelas lamas do sistema. Lama essa que começa a virar solo fértil, para o enraizar da árvore frondosa existente em todos os pomares do capital globalizado. O que se observa, e isso faz parte de mais uma das nossas (in)conclusões, é que a trama da teia de relações da instituição passa a ser configurada com os fios do capital, na medida que a sua temporalidade espacial é atropelada. Tal atropelo, que se traduz na impossibilidade do coletivo de discutir qual o rumo que o mesmo quer para a instituição, ficou evidente nos depoimentos dos diversos atores sociais a respeito da forma como se deu a construção dos documentos reguladores do viver, mais precisamente do Regimento Interno e dos Programas de Ensino Médio e Médio Profissionalizante.

A constante urgência da construção de tais documentos, posta pelo MEC, visto por nós como um órgão representante do neoliberalismo, por estar sob o comando de um governo neoliberal, tem se mostrado como uma poderosa arma contra o combate ao caminhar da lógica do “rei” dentro da instituição. Não se permite que o coletivo amadureça as questões; assim, os programas podem ser facilmente enfiados goela abaixo do coletivo da instituição; o que contribui ainda mais para aumentar a sensação de impotência do coletivo, perante as ordens dos discípulos da realeza neoliberal. A não escuta concreta da voz do coletivo, por parte de administrações comprometidas com os mandos do governo neoliberal, é também um forte indicador da territorialização da cultura “real”. Fora isso, o que se ouviu em vários depoimentos do coletivo, que, ao narrar as tensões cotidianas, desvelaram a face da administração, ou melhor, apontaram que a mesma esteve sempre preocupada em cumprir a cartilha do governo, mesmo em momentos em que, junto com o coletivo, poderia se insurgir, em um levante combativo. A não escuta da coletividade demonstrou que o que está ocorrendo é um afastamento dos atores sociais do processo de decisão, o que só contribui para a

destruição das *âncoras simbólicas combativas*, causando ecos históricos bastante nocivos para a possibilidade de se construir alternativas de luta.

Em um movimento como esse, o que se vê é a construção de uma prática educativa pautada na descrença, no fim da utopia. Os atores sociais passam a caminhar cada um em uma direção, sem questionar o que de fato está sendo implementado. E assim, a lógica perversa ganha força, pois instaura o *não-lugar*, destrói o sentimento de pertença, desagrega os grupos combativos, enfim, reforça a desterritorialização posta no atual momento histórico pela globalização neoliberal. O calar das vozes, quando não se dá de forma clara, mas sim, de forma sutil é ainda mais eficaz, por não se evidenciar as contradições. E isso em vários momentos foi narrado pelo coletivo. Assim, as tensões cotidianas conseguiram até aquele momento, afastar vários atores sociais do processo de decisão, da luta local.

No entanto, durante a escuta das vozes, pudemos perceber que há uma pulsação interna contrária ao movimento que até então tem se desenvolvido. Nos depoimentos, pode-se detectar que existem condições propícias para que o coletivo venha a tomar as rédeas do processo, construindo uma outra forma de agir internamente. As diversas falas mais críticas são um claro exemplo disso, elas demonstram que está sendo gestada uma outra forma de agir local. As próprias tensões cotidianas geram esse movimento contrário, que pode atuar nas contradições internas. A eleição para diretor, que resultou na vitória do candidato da maioria do coletivo, contrário à administração atual, é também um forte indício de que o devir histórico pode vir a se configurar de uma outra forma, ou seja, mais democraticamente, gerando ondas de energias puramente revolucionárias, fazendo ecoar nos vários corredores da escola a luta pelo *mais-vida*.

Uma de nossas questões era saber se as relações internas estariam contribuindo para a formação omnilateral/ politecnicidade, no que concerne ao indivíduo criticamente instruído. A (in)conclusão que podemos chegar depois de todo caminhar dentro da instituição é que as tensões cotidianas da forma como estavam postas, e como narrado logo acima, empurram para a formação da polivalência, no que concerne à construção de um indivíduo não crítico, passivo e que esteja muito mais voltado para a competitividade, a individualidade, a não visualização da necessidade de coletivamente construir alternativas de luta contra a realidade espúria. Podemos dizer que o movimento pedagógico, posto pelas tensões cotidianas que visam calar as vozes, afastando-as dos processos decisórios, desenvolve ecos históricos opressores que passam a ser internalizados, tanto por professores e funcionários, quanto por alunos. Tais ecos só interessam aos *homens de negócios*, que ventilam em todas as direções

que não deve mais haver luta política, que a história se findou, que se deve aceitar as coisas como elas estão, ou então, se estará fora do processo.

A existência do bedel é uma prova mais do que concreta de que o eco histórico opressor ainda campeia na instituição, que a estrutura da opressão da fábrica está viva na escola, contribuindo para a internalização dos valores da mesma. Mas é importante deixar bem claro, mais uma vez, que o movimento contrário está em pleno curso, e que como visto no exemplo do fechamento do ginásio, os estudantes ainda mantêm viva a crença na luta e que a capacidade do coletivo de se auto-organizar em prol do viver-com, do estar-sendo em plenitude coletiva está em sendo cultivada pelos atores sociais daquela instituição. O que prova que o movimento contrário e contraditório é uma constante do viver, e que é através dele que podemos continuar a ter utopia, vivê-la a cada dia, a cada instante, a cada despertar.

Voltando nosso olhar para a possibilidade do filosofar vir a contribuir para a formação de um indivíduo mais crítico, mais questionador, mais atuante, que coagula com a formação omnilateral/ politécnica o que podemos perceber é que não basta simplesmente que se faça o exercício da reflexão. Certamente esse é muito importante mas é preciso que se esteja colocando-o em ato. Que a filosofia, como nos mostra Galeffi(2001), esteja pautada na perspectiva do *ser-sendo* a reflexão andante, em atuação plena e constante. Não basta, a nosso ver, analisar, refletir e criticar, é preciso que se faça o movimento do agir. Movimento esse que, como já foi dito no momento em que estivemos discutindo qual a abordagem de filosofia nos guiou durante a pesquisa, deve estar imbuído da criação, da força que a mesma possui. Para combater a territorialização do “rei” capital, não basta analisar, refletir e criticar, é preciso agir concretamente de forma criativa, lançar mão do poder divino da criação, que é inerente ao ser humano. É preciso completar o movimento do pensar, transformá-lo em ação criativa em *mais-vida*.

O *mais-vida* que é barrado pelo grito de “cálice” do “rei” e dos seus súditos globais, hoje territorializados em várias nações do mundo, e na nossa própria nação. É preciso um filosofar que conduza as pessoas ao espantar-se constante, perante os mandos e desmandos da desumana realeza. Um espantar-se que possibilite ao ser humano vislumbrar que a vida pode sempre mais, e que ela somente se dá em comunhão, que se constrói no *ser-no-mundo-com*. O filosofar deve proporcionar a visualização de que o mundo deve ser *poematicamente-habitado*, sempre em busca do que não tem *ocaso*, como nos faz enxergar Galeffi(2001). Atentos à fala de Galeffi(2001) é que vislumbramos o filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa no mundo.

Esse devir do filosofar se completará estando voltado para o local, para o cotidiano, para o que está em movimento constante. Isso porque é em âmbito local, ou melhor, é no devenir de todas as esferas da sociedade que a lógica do “rei” caminha. Se se estiver imbuído do espírito filosófico do devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa, um breve olhar pela janela, poderá trazer indignação, que será um grande passo para completar o movimento do filosofar que estamos vislumbrando. Como o fez Manoel Bandeira, no seu Poema “O Bicho”, ali está o espanto, a análise, a reflexão, a crítica e ação criativa, em plenitude. Será nessa junção entre o filosofar e arte que, a nosso ver, poder-se-á chegar a uma filosofia, de fato, combativa, que engendre acontecimentos transformadores, barrando o caminhar da lógica do neoliberalismo globalizado. Assim, o movimento de 180° será ultrapassado, sendo atingido o movimento 360°, ou seja, se terá condições de sair da reflexão para chegar até a ação criativa, efetivando a articulação entre teoria e prática de forma inventiva, como a pulsão de vida nos conclama.

Dentro desse movimento se verá surgir conceitos filosóficos cotidianos, que articulem os atores sociais aos acontecimentos do viver. Conceitos que, além de ligados ao viver, e imbuídos da energia cotidiana, estejam articulados com o devir macro, mas sempre de forma criativa que possa trazer à tona formas de atuação revolucionária em plenitude. Certamente, a questão dos conceitos nos demandaria uma outra pesquisa, algo muito mais demorado, que no momento não nos dispomos a aprofundar. O que queremos é simplesmente apontar a possibilidade de aprofundar nessa discussão em outros momentos, por julgarmos que esse seria o próximo passo a esclarecer no devir filosófico aqui discutido.

Após esse resgate do filosofar, que guiou nosso olhar durante a pesquisa, é que nos sentimos à vontade para resgatar o que vimos nas aulas de “Ética e Cidadania”. Disciplina essa, entendida como um *locus* para o desenvolvimento do filosofar. Uma primeira questão a evidenciar é que a disciplina, e isso pôde ser visto no momento em que estivemos narrando como se deram as aulas, proporcionou momentos de reflexão e de crítica. Mas não ultrapassou o pensar, o que poderíamos chamar de um dos estágios, para o filosofar que vislumbramos. O fator tempo, pedagogicamente falando, fora um dos entrave para que se pudesse avançar, pois devido a acontecimentos externos, várias aulas acabaram não acontecendo. Um outro aspecto está relacionado à metodologia utilizada. Não havia um seqüenciamento das discussões, nem dos conteúdos, as aulas sempre acabavam sem amarração e sem proposições mais efetivas. Não se vislumbrava coletivamente ações que pudessem promover o filosofar em ato, o pensar em ato, de forma andante, como nos mostra

Galeffi(2001). Em várias discussões a falta de instigamento filosófico impossibilitou o não amadurecimento de questões importantes para os estudantes, conforme vimos na fala dos mesmos. E isso ficou ainda mais evidente quando as questões postas estavam relacionadas à vivência diária.

A ausência do olhar crítico voltado para o local, para o cotidiano, para o viver daquela comunidade escolar é um outro aspecto que contribuiu para que não se efetivasse o movimento que se vislumbra para o ato do filosofar. Era necessário que se estivesse, com o olhar aguçado para a trama da teia de relações, que como pudemos ouvir, é repleta de tensões cotidianas promovidas pela força do “rei” capital, que empurram o coletivo para a não participação do processo de decisões, o que deságua na destruição das *âncoras simbólicas combativas*. Com o olhar voltado para o local se poderia desenvolver a modalidade do *Ver*, imprescindível para a capacidade de se espantar perante atos opressores. Como por exemplo a presença do inspetor, a construção dos documentos regimentais. *Ver* e espantar-se com o fechamento de uma associação de poesias, com o neotecnicismo conservador, que interessa aos *homens de negócio*. Após o *Ver*, poderia se estar promovendo a modalidade do *Pensar*, mas esse voltado para o que se via e vivia no dia-a-dia. Essa modalidade poderia proporcionar a análise, a reflexão e a crítica ao devir cotidiano, ao movimento micro, ou melhor, local. As outras modalidades *Falar e Escrever*, poderiam ser a tradução da ação criativa, ou seja, após o desenvolvimento das demais habilidades ou estágios, teríamos a promoção de acontecimentos revolucionários cotidianos criativos. Dizemos criativos por entendermos que essas modalidades podem chegar à amplitude do fazer artístico em geral. Assim, teríamos de fato luta cotidiana contra a territorialização do “rei” e a desterritorialização da cultura local da instituição.

Todas as modalidades acima discutidas por Galeffi(2001), como já apontamos em outros momentos, são a base para o devir filosófico que vislumbramos. Fora o filosofar em ato, trazido pelo autor, que é o nosso guia para construção do devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. Com o holofote desse olhar, e a partir de todo nosso movimentar-se durante a pesquisa, é que nesse momento, podemos chegar a mais uma das nossas (in)conclusões, ou seja, podemos dizer que a disciplina “Ética e Cidadania” foi um momento iniciador para a formação omnilateral/ politécnica, no que concerne à formação de um indivíduo mais crítico, questionador e atuante, por ter proporcionado aos atores educativos, professor e alunos, momentos de reflexão e crítica. Mas como vimos, era necessário um olhar mais cotidiano, com ações cotidianas, para possibilitar aos estudantes a introjeção de valores

combativos, valores voltados para a ação humana, em prol do homem. Desta forma, a formação oimilateral/ polítécnica deixa de ser uma mera abstração conceitual para se tornar algo concreto, mais também em devir pleno. O que ocorre quando um indivíduo assimila os valores combativos é uma outra forma de se inserir no mundo, de estar no mundo, de ser no mundo. Assim, ele não mais se inserirá no processo produtivo para simplesmente se beneficiar dele, mas terá um constante atuar em prol da vida, da valorização da espécie, será um *ser-no-mundo-com* andante e atuante.

Essa insistência para que se esteja voltando o olhar para o local, para a trama da teia de significados do cotidiano, se deve ao fato de entendermos que, em tempos de globalização neoliberal, onde o “rei” capital caminha a passos largos, destruindo as temporalidades espaciais próprias de cada povo, é fundamental a valorização do lugar, do território simbólico e ideológico do viver. Pois, é no devenir do cotidiano que a lógica perversa da competitividade, da individualidade, da não coletividade, da destruição do sentimento de pertença na espécie se faz presente. Lógico, que com isso não queremos dizer que se deve perder de vista o movimento macro, ou melhor, global. Mas sim, que se esteja atento como o mesmo se dá no interior do movimento micro, local, cotidiano. Porque se isso não acontecer teremos de uma vez por todas a transformação de todos os *lugares* em *não-lugares*, onde não há relações simbólicas que geram intersubjetividades contínuas<sup>31</sup>. O que acontece com a criação dos *não-lugares* é a destruição da força do coletivo, que passa a não se reconhecer como grupo capaz de promover a luta pela emancipação humana, passando a ser uma presa fácil para a lógica do *darwinismo social*, do destruidor da espécie humana o “rei” capital. É o que de certa forma podemos perceber no nosso caminhar na instituição, que o embrião do salve-se quem puder está em gestação. Por isso é que é tão imprescindível que se olhe para o local que se transforme o mesmo em um *lugar* contínuo e ávido pelo *mais vida*.

Após todas as nossas (in)conclusões, o que podemos vislumbrar como horizonte de luta é a agregação das vozes mais questionadoras por nós escutadas durante a pesquisa, para promoção do atuar local. Que se esteja em conjunto construindo uma usina de força, capaz de gerar energia coletiva suficiente para destruir localmente a lógica do “rei”. Essa é a forma para se transformar o fazer educativo em algo orgânico, incandescente, reluzente, vivamente combativo. Por isso repetimos ser fundamental o olhar para o *lugar*, para a transformar os espaços temporais de cada comunidade em um palco de constantes apresentações artísticas,

---

<sup>31</sup> Conceitos de Marc Augê.



que façam ecoar a eterna resistência contra o grande mal do início desse milênio, o neoliberalismo destruidor do sentimento de pertença na espécie humana.

No entanto, todo o caminho que se trilhou até aqui deve ser entendido como um rápido olhar sobre a realidade daquela instituição. Por isso, gostaríamos que todos os que tiverem acesso ao que aqui narramos, tenham a compreensão de que o que fora dito, já faz parte do passado, e que não corresponde mais aos fatos atuais, que são passageiros, que se movem velozmente. Isso porque temos a clareza de que a realidade é muito mais intensa do que qualquer pesquisa possa captar. Daí entendermos que o que vimos não passa de uma rápida apreensão do real, que os fenômenos estão a todo momento se velando e desvelando. Por isso, e apesar do que discutimos, é que acreditamos que a construção da trama da teia de relações internas da instituição é muito mais rica, muito mais intensa do que o nosso breve olhar. Esse que, agora mais criticamente falando, nos faz ver que tudo pode ser um inesperado talvez, que o dito e o não dito por nós, pode ser muito mais revelador do que o que vimos e dissemos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 2ª Edição. Editora Papirus. Campinas-SP, 1995.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 2001 p.

AUGÉ, Marc. *NÃO-LUGARES: Introdução a uma antropologia da Supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 1994. 112 p.

BANDEIRA, Manuel. “*Estrela da Vida Inteira*”. Nova Fronteira,. 28ª Edição, São Paulo, 1993. 447 p.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação*. Papirus Editora. Campinas-SP, 1996. 231 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. São Paulo, 1997. 196 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. Editora Unesp. Brasília 2000. 270 p.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Editora 34. Rio de Janeiro, 1992. 226 p.

FERRETI, Celso... [et al]. 3ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis 1996. 220 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio(Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 2ª Edição Editora Vozes. Petrópolis, 1998

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Cortez Editora. São Paulo, 1995. 231 p.

GALEFFI, Dante Augusto. *O ser-sendo da Filosofia*. EDUFBA Editora da UFBA. Salvador, 2001. 583 p.

GENTILI, Pablo Org. *pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Editora Vozes. Petrópolis. 1999. 303 p.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 6ª Edição. Editora Civilização Brasileira S. A. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 1986. 337 p.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 9ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995. 244 p.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. 3ª Edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro , 1997. 285 p.

IANNI, Octavio. *A Sociedade Global*. 5ª Edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1997. 183 p.

IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997. 225 p.

JACQUARD, Albert & PLANÈS, Huguette. *Filosofia para não-filósofos. Respostas claras e lúcidas para questões essenciais*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1998. 221 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos & PASSOS, Elizete Silva. *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*. 2ª Edição CORTEZ EDITORA. São Paulo 1996. 271 p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza... [et al]. *Trabalho e Educação*. 2ª Ed. Campinas, SP, Papyrus, 1994. 134 p.

MORIN, Edgar. *complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. EDUFRN – Editora da UFRN. Natal , 1999. 56 p.

NUNES, César Aparecido. *Aprendendo Filosofia*. 7<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP, Papirus, 1997. 112 p.

RANTHER, *Globalização...* In Revista do IEA, USP, set./ dez. 1995.

REVEL, Jacques. *A Invenção da Sociedade*. Editora DIFEL: Difusão Editorial LTDA, Lisboa 1980. 180 p.

REZENDE, Antonio (Org.). *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*. 8<sup>a</sup> Ed. Jorge Zahar Ed. SEAF. Rio de Janeiro, 1998. 245 p.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. *Os desafios da luta de classes na economia globalizada*. Caderno De Debate Do Le Monde Diplomatique: Globalização e Mundo de Trabalho, nº 1. Edição Brasileira, São Paulo, 2000. 39 p.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro Record, 2000.

SADER, Emir & PABLO Gentili (Orgs.). *PÓS-NEOLIBERALISMO: As políticas sociais e o Estado Democrático*. 3<sup>a</sup> Edição EDITORA PAZ E TERRA S. A. Rio de Janeiro, 1996.

SAVIANE, Dermeval. *PEDAGOGIA: Histórico-Crítica primeiras aproximações*. Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Autores Associados. Capinas-SP 1995. 128 p.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 7<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 161 p.

SAVIANI, Dermeval. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar*.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. Editora Cortez. São Paulo 1996. 147 p.

SILVA, Luís Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano brasileiro*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.234 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.202 p.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. Editora Cortez, São Paulo, 1996. 108. p.

THOMPSON, Grahame e HIRST Paul. *Globalização em questão*. 2ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1998. 364 p.

# **ANEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES DAS  
 TURMAS OBSERVADAS NA DISCIPLINA “ÉTICA E CIDADANIA”**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

Renda Familiar: ( ) 1 salário mínimo ( ) 2 a 3 salários mínimos ( ) de 4 a mais salários mínimos

1ª) Por que você escolheu fazer o ensino médio no CEFET?

2ª) Você pretende cursar o ensino médio profissionalizante ou somente o ensino médio? Por que?

3ª) Caso você escolha o ensino médio profissionalizante qual a sua expectativa em relação ao mercado de trabalho? E a sua própria formação?

4ª) Em uma das aulas da disciplina “Ética e Cidadania”, a temática trabalhada foi “Alienação e Desumanização”, um dos grupos apresentou um desenho de um trabalhador que apenas apertava parafusos, qual a relação que você faz entre o desenho, a temática abordada e a Ética.

5ª) Existe uma expressão popular que diz o seguinte: “farinha pouca meu pirão primeiro”. O que você pensa a respeito? Há alguma relação com a realidade atual? E com o cotidiano do CEFET?

6ª) Recentemente, aconteceram uma série de crimes em Salvador a que você atribuiu tanta violência? Você vivencia algum tipo de violência no CEFET, na sua família, enfim no seu cotidiano? Como esse problema poderia ser resolvido?

7ª) Assistindo a um programa de televisão ouvi a seguinte frase “A verdade hoje é algo mais presente... As imagens que passam na televisão são a verdade”. O que você pensa a respeito dessa colocação.

8ª) Alguns autores dizem que vai chegar um tempo em que a máquina substituirá o homem no processo de produção, causando um desemprego em massa. Como você se posiciona frente a essa previsão?

9ª) Recentemente, o CEFET passou por um processo eleitoral para escolher o novo diretor da escola. Havia discussões na disciplina Ética e Cidadania e em outras disciplinas a respeito do processo eleitoral? Como se deram essas discussões? E qual sua opinião a respeito?

10<sup>a</sup>) Você sabe o que é o Regimento Interno de uma Escola? Você conhece o Regimento Interno da sua Escola? Na SEÇÃO 1 DAS DISPOSIÇÕES APLICÁVEIS AO CORPO DISCENTE, Art.157. Nas definições das infrações disciplinares cometidas pelo corpo discente e fixação das respectivas sanções, levar-se-á em consideração os atos contra:

I – a integridade moral e física da pessoa;

II – o patrimônio moral, científico, cultural e material;

III – o exercício das funções pedagógicas, científicas, e administrativas.

O que você acha do terceiro inciso?

11<sup>a</sup>) Os estudantes são recebidos com facilidade quando querem falar com a direção da escola? Suas reivindicações são atendidas? Que tipo de relação você tem com os professores, funcionários e a administração da escola?

12<sup>a</sup>) Você participou ou ouviu falar da manifestação contra o fechamento do ginásio de esportes? Se você participou qual sua atuação na participação e por que?

13<sup>a</sup>) O que você acha da disciplina “Ética e Cidadania”? Quando o professor da disciplina aparece na porta da sala o que você pensa? Essa disciplina faz alguma diferença na sua vida cotidiana, na escola e na família? E as temáticas abordadas, como você as vê?

14<sup>a</sup>) Você conhece a nova proposta do Ensino Médio e do profissionalizante? Você como estudante foi convidado para participar da formulação da proposta? Em que você colaborou na proposta? Houve participação de seus pais?



*UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA*  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁTIS PEDAGÓGICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
 Entrevista: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS DIRETORES DO  
 CEFET**

1)No texto que narra a elaboração do histórico do Regimento Interno do CEFET, é relatado que a construção do mesmo contou com grande participação da comunidade. Como você avalia essa participação da comunidade? O que de fato significou ou significa o último parágrafo do texto que diz “Vale salientar que sugestões e observações apresentadas pela comunidade foram analisadas e aproveitadas na medida de suas pertinências técnica e institucional...” Essa ressalva tem alguma relação com o contexto atual?

2)Consta no Regimento Interno no Art. 98, parágrafo I que uma das atribuições do Diretor-Geral do CEFET-BA é assegurar o cumprimento da Legislação em vigor. O que significa cumprir ao pé da letra a legislação em vigor?

3)Existe um Conselho Empresarial na Organização Administrativa do CEFET? Qual a sua avaliação da existência de tal conselho? Em que a existência desse Conselho influi na organização interna do colégio e, conseqüentemente, na vida cotidiana do mesmo?

4)No item que trata do Corpo Docente, existe o **Art. 150** que regulamenta as atribuições do Corpo Docente. O que significa os parágrafos que dizem: VI – observar o regime disciplinar da Instituição e VIII – atender, com presteza, as determinações advindas dos órgãos superiores.

5)Num primeiro olhar a respeito da nova L.D.B. (9394/96), o que se vê é a flexibilização e o controle. Tal flexibilização aponta para a possibilidade de se montar um currículo que atenda às especificidades regionais, havendo, no entanto, a exigência do currículo mínimo. Além da exigência do currículo mínimo, vê-se a implementação do sistema de avaliação nacional, que servirá para premiar as melhores escolas, punindo aquelas que apresentarem um resultado insatisfatório. O CEFET, ao formular a sua proposta de Ensino Médio, preocupou-se em atender as especificidades regionais? De que forma? Na construção do currículo, e da nova proposta do Ensino Médio do CEFET houve a preocupação com o sistema de avaliação nacional e, conseqüentemente, com premiação do MEC? Como o senhor se posiciona frente a essas questões?

6)No Regimento Interno existe a seguinte disposição : Na SEÇÃO 1 DAS DISPOSIÇÕES APLICÁVEIS AO CORPO DISCENTE, Art.157. Nas definições das infrações disciplinares, cometidas pelo corpo discente e fixação das respectivas sanções, levar-se-á em consideração os atos contra:

I – a integridade moral e física da pessoa;

II – o patrimônio moral, científico, cultural e material;

III – o exercício das funções pedagógicas, científicas, e administrativas.

Como a Direção da Escola interpretação essa disposição?

7) Algumas pessoas acreditam que o caminho para resolução dos problemas do Brasil é a educação. A lógica é quanto mais educação maior a qualificação. E quanto mais qualificado, maior ascensão o indivíduo terá na sociedade. Como você vê essa questão diante da nossa realidade?

8)Caminhando pelo CEFET, percebi a existência de inspetores que têm a função de controlar a chegada e a saída do professor em sala de aula. Como o senhor se posiciona frente à existência do inspetor e do controle que o mesmo exerce sobre a prática pedagógica dos professores? É uma determinação da direção?

*UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA*  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS FUNCIONÁRIOS  
 DO ENSINO MÉDIO**

- 1) Quanto tempo de trabalho você tem no CEFET?
- 2) Você conhece o novo Programa do Novo Ensino Médio? Participou de alguma forma da elaboração da proposta?
- 3) Como é a sua relação com os professores, com a direção da escola e com os alunos?
- 4) Existem manifestações dos estudantes? Como você se posiciona frente a essas manifestações?
- 5) Há participação dos funcionários nas decisões tomadas pelo corpo administrativo? E até que ponto a voz dos funcionários se fez presente na montagem do Regimento Interno?
- 6) A existência de inspetores para controlar a presença dos professores em sala de aula é uma determinação da direção da escola? Sob quais argumentos são mantidos os inspetores? E você como se posiciona frente a essa determinação?
- 7) Como são administrados os laboratórios da escola? É permitido aos estudantes o acesso aos mesmos? Até que ponto?
- 8) Houve discussão com a comunidade a respeito da inserção da fundação no CEFET?

*UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA*  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
 Entrevista: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES,  
 COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO**

- 1) Quanto tempo de trabalho você tem dentro do CEFET?
- 2) No texto que narra a elaboração do histórico do Regimento Interno do CEFET, é relatado que a construção do mesmo contou com grande participação da comunidade. Como você avalia essa participação da comunidade? O que de fato significou ou significa o último parágrafo do texto que diz “Vale salientar que sugestões e observações apresentadas pela comunidade foram analisadas e aproveitadas na medida de suas pertinências técnica e institucional...” Essa ressalva tem alguma relação com o contexto atual?
- 3) Consta no Regimento Interno no Art. 98, parágrafo I que cabe a Direção-Geral dirigir o CEFET-BA assegurando o cumprimento da Legislação em vigor. A direção do CEFET-BA cumpre ao pé da letra a atual legislação? De que forma?
- 4) Você sabe da existência do Conselho Empresarial na Organização Administrativa do CEFET? Qual a sua avaliação da existência de tal conselho? Em que a existência desse Conselho facilita ou dificulta na organização interna do colégio e, conseqüentemente, na vida cotidiana do mesmo?
- 5) No item que trata do Corpo Docente, existe o **Art. 150** que regulamenta as atribuições do Corpo Docente. O que significa os parágrafos que dizem VI – observar o regime disciplinar da Instituição e VIII – atender, com presteza, as determinações advindas dos órgãos superiores.
- 6) Num primeiro olhar a respeito da nova L.D.B. (9394/96), o que se vê é a flexibilização e o controle. Tal flexibilização aponta para a possibilidade de se montar um currículo que atenda às especificidades regionais, havendo, no entanto, a exigência do currículo mínimo. Além da exigência do currículo mínimo, vê-se a implementação do sistema de avaliação nacional, que servirá para premiar as melhores escolas, punido aquelas que apresentarem um resultado insatisfatório. O CEFET ao formular a sua proposta de Ensino Médio preocupou-se em atender as especificidades regionais? De que forma? Na construção do currículo, e da nova

proposta do Ensino Médio do CEFET, houve a preocupação com o sistema de avaliação nacional e, conseqüentemente com premiação do MEC? E você como professor, como se posiciona frente essas questões?

7) Você participou da elaboração da nova proposta do ensino médio? Como foi sua participação? Se não pôr quê?

8) Na nova Proposta do Ensino Médio, há uma citação de um dos artigos da LDB (Art. 35) que aponta que o novo Ensino Médio tem com finalidade:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- preparar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania;
- aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, autonomia intelectual e espírito crítico;
- proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e relacionar teoria e prática em cada disciplina.

•  
Como você analisa essas finalidades do novo Ensino Médio, principalmente as três últimas?

9) A nova proposta do Ensino Médio aponta: “Em atenção à legislação vigente, o desenvolvimento do currículo enfocará dois eixos: fortalecimento da contextualização e consolidação da interdisciplinaridade, colaborando na ruptura com a ‘monolitização’ dos saberes escolares de cada disciplina vista de *per se*, na sua forma tradicional de arrumação dos saberes escolares.” A interdisciplinaridade tem de fato se concretizado no curso de Ensino Médio? De que forma? Se não quais são os entraves para a efetivação da interdisciplinaridade?

10) O objetivo do Projeto do novo Programa é “Formar o cidadão com forte base humanística, filosófica, artística, científica e tecnológica com competências para tomada de decisão, para o trabalho em comunidade, individual ou em grupo que possibilite a continuidade de estudos e para a adequação às constantes mudanças que está se processando na sociedade e no mundo do trabalho” Você ajudou ou concorda na elaboração desse objetivo? Como você o vê, ou seja, há alguma crítica em relação a construção de tal objetivo?

11) As palavras “competências e habilidades” estão presentes em todo o documento do Programa do Ensino Médio? Como soam essas palavras para você? Na sua concepção qual o significado dessas palavras? Você vê alguma relação com o contexto atual?

12) Caminhando pelo CEFET, percebi a existência de inspetores que têm a função de controlar a chegada e a saída do professor em sala de aula. Como você se posiciona frente à existência do inspetor e do controle que o mesmo exerce sobre a prática pedagógica dos professores? É uma determinação da direção?

13) Como é a relação entre os professores e o corpo administrativo da escola? Você acha que tal relacionamento interfere na formação dos estudantes? De que forma?

14) O que é um bom e um mal aluno? Como você trata um e outro? Como funciona o Conselho Pedagógico?

## O BICHO

Vi ontem um bicho  
Na imundice do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Nem examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDERA, Manuel. *“Estrela da Vida Inteira”*. Nova Fronteira,. 28ª Edição, São Paulo, 1993. 447 p.

## Autorização para reprodução

SILVA, Cleverso Suzart. *Educação, filosofia e qualificação: por um filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa*. 2002. 207 f. il. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Autorizo a reprodução (parcial ou total) deste trabalho  
para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 01 de junho de 2004

Cleverson Suzart Silva