

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI (UFPI)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**ROSIVALDO DOS SANTOS SOUZA**

**FILOSOFIA DA PRÁXIS EM ANTÔNIO GRAMSCI: UMA ANÁLISE DA  
FILOSOFIA IMPLÍCITA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) E  
NA TECNOLOGIA EMPRESARIAL APLICADA A EDUCAÇÃO PARA FINS  
DE RESULTADO (TEAR)**

TERESINA

(2021)

**ROSIVALDO DOS SANTOS SOUZA**

**FILOSOFIA DA PRÁXIS EM ANTÔNIO GRAMSCI: UMA ANÁLISE DA  
FILOSOFIA IMPLÍCITA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) E  
NA TECNOLOGIA EMPRESARIAL APLICADA A EDUCAÇÃO PARA FINS  
DE RESULTADO (TEAR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração Filosofia: Ensino de Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina de Távora Sparano.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos

TERESINA

(2021)

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e  
Letras Serviço de Processos Técnicos

S729f Souza, Rosivaldo dos Santos.  
Filosofia da práxis em Antônio Gramsci : uma análise da filosofia implícita no Programa de Educação Integral (PEI) e na Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação para Fins de Resultado (TEAR) / Rosivaldo dos Santos Souza. -- 2021.  
87 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), Teresina, 2021.

“Orientadora: Prof. Dr. Maria Cristina de Távora Sparano.”

“Coorientador: Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos.”

1. Filosofia – Educação. 2. Filosofia gramsciana. 3. Filosofia Empresarial. 4. Programa de Educação integral. I. Sparano, Maria Cristina de Távora. II. Santos, Pedro Pereira dos. III. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade -  
CRB3/1282

**ROSIVALDO DOS SANTOS SOUZA**

**FILOSOFIA DA PRÁXIS EM ANTÔNIO GRAMSCI: UMA ANÁLISE DA  
FILOSOFIA IMPLÍCITA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI)  
ENA TECNOLOGIA EMPRESARIAL APLICADA A EDUCAÇÃO PARA  
FINS DE RESULTADO (TEAR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino

Orientador: Prof. Dra. Maria Cristina de Távora Sparano.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos

Aprovado em 24 de setembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dra. Maria Cristina de Távora Sparano (UFPI)  
Orientadora



---

Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos (UFPI)  
Coorientador e Examinador Interno



---

Prof. Dra. Anita Helena Schlesener (UTP)  
Examinadora Externa ao Programa ou à UFPI

Para a Profa. Dr. Maria Cristina  
de Távora Sparano e para o Prof.  
Dr. Pedro Pereira dos Santos.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Prof. Dr. Maria Cristina de Távora Sparano e ao Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos pelas imprescindíveis orientações.

Agradeço também a todos os professores que, durante o processo inteiro de formação, nos acompanharam e dedicaram atenção máxima a cada um dos seus orientandos.

Aos meus queridos colegas da turma pelos momentos de diálogo e apoio mútuo.

Sou grato a equipe de coordenação, muito bem representada pela queridíssima Zilda.

Gratidão ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia pelo valor dispensado aos professores da educação básica.

Agradeço a ADUFPI pela recepção e acolhimento.

Agradeço a UFPI por ter chegado a Juazeiro-BA com seu curso de graduação em Filosofia através da CEAD.

Meus agradecimentos a minha esposa Renata Souza e a meu filho Pedro Souza pela compreensão de minhas ausências periódicas.

Gratidão a minha mãe Margarida Souza e ao meu pai Valdemiro Gabriel por confiarem em meus incansáveis estudos.

E por fim, agradeço também aqueles que lutaram e lutam incansavelmente pela sociedade socialista.

## RESUMO

Apesar de ser espaço público e plural, a escola tem sido mecanismo de colonização política e conformação ideológica. Serve ao discurso hegemônico que, no caso atual, enxerga nela um ambiente favorável a formação de capital humano. Essa pesquisa tem entendido a filosofia, visão de mundo, institucionalizada na educação básica de Pernambuco, Programa de Educação Integral (PEI), como ideologia contemporânea da competência, orientada pelo espírito capitalista neoliberal. Seu objetivo é desnaturalizar essa realidade do sistema de ensino pernambucano, retirando-a da condição de necessidade dos novos tempos e colocando-a na condição de discurso que conseguiu se tornar dominante. Interpretando as condições sociais e históricas do discurso como intervenção filosófica e o materialismo histórico e dialético de Gramsci e a teoria do discurso de Laclau e Mouffe como instrumental teórico metodológico dessa intervenção, confrontaremos os conceitos e marcas que identificam o PEI e a TEAR. Destacamos ainda que intervenção filosófica nessa pesquisa é tensionamento discursivo, ou seja, uma análise materialista, histórico e dialética da realidade escolar, e não simplesmente aplicação de metodologia de ensino de conteúdo filosófico. Esses dois elementos estruturantes das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), trabalhando na formatação do sistema de ensino nos moldes da logística empresarial – planejamento sistemático e hierarquizado (SEC/GRE/EREM), no controle de qualidade (SAEPE/SAEB), no incentivo financeiro (BDE) – fortalece o ideal de formação controlada do ser humano. Esses elementos constitutivos, sob aporte neoliberal, acabam atendendo os interesses do discurso hegemônico e fortalecendo no sistema de ensino básico pernambucano, a presença de uma visão empresarial da vida, um modo de ser produtivo, eficiente e competitivo que, além de tentar ressignificar o modo operacional da escola e do sistema de ensino, busca conformar seu público a um novo tipo humano adequado as demandas do livre mercado. Tendo como metodologia uma revisão bibliográfica e como objeto a filosofia do PEI e do TEAR, concluímos que as EREM's trabalham em sintonia com as demandas do neoliberalismo quando tentam transformar os jovens em capital humano.

Palavras-chave: Programa de Educação integral; Filosofia Empresarial; Filosofia Gramsciana.

## ABSTRACT

This work is part of an ongoing research that warns about the Integral Education (IE) as a contemporary ideology of competence. The goal is to reflect on some concepts and brands that distrust a rush ideology about the reference schools (EREM) in Pernambuco that, under the justification of necessary quality, has been shaping its educational system through of corporate culture. The research object is the IE, supported by Business Technology Applied to Education for Results (TACR) Interdimensional Education, discussed through the concepts of ideology and hegemony gramscianos, under the contributions of the Discourse Theory. Confronting the conceptual categories of Antônio Gramsci, ideology and hegemony, amplified by the Discourse Theory of Speech, we will analyze the IE in its two dimensions: streamlined school management under the sign of TAER and human formation according to Interdimensional Education. In partial conclusions, the inferences point: 1. Towards a school targeted by business culture, posed as an effective response to the problem of low quality educational; 2. For a school that presents the need to form a new human type, thus declaring the historicity and politicization of education; 3. Towards a discursive hegemonization, founded on principles and values of the economic business agent.

**Keywords:** Interdimensional Education; Business Technology Applied to Education for Results (TACR); Ideology and Hegemony; Discourse theory.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>GRAMSCI: IDEOLOGIA – HEGEMONIA E FILOSOFIA DA PRÁXIS .....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>GRAMSCI - FILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>GRAMSCI: IDEOLOGIA E HEGEMONIA PÓS-FUNDACIONAL .....</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO .....</b>	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>AS JUVENTUDES SOB O SIGNO DA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL</b> <b>60</b>	
<b>7</b>	<b>UMA FILOSOFIA ESCOLAR PARA ALÉM DE COMPONENTE</b> <b>CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto dessa pesquisa é o Programa de Educação Integral de Pernambuco sob o ponto de vista de três categorias conceituais do filósofo italiano Antônio Gramsci, ideologia, hegemonia e filosofia da práxis<sup>1</sup>.

Esse trabalho sustenta que a filosofia, visão de mundo, institucionalizada na educação básica de Pernambuco, Programa de Educação Integral, é uma ideologia contemporânea da competência, orientada pelo conceito de modernidade e eficiência, sob o espírito capitalista neoliberal<sup>2</sup>. Ele também assume a concepção de homem e de realidade como sendo resultado de uma luta travada entre sistemas sociais que buscam o controle majoritário do Estado Integral<sup>3</sup>, conjunto da sociedade civil e da sociedade política, tendo em vista a formação e o controle do homem de massa e da realidade social.

No plano da contingencialidade da história, os discursos dominante e subalterno necessitam de estratégias que lhes forneçam condições reais para atingirem os resultados planejados. Assim também acontece na sociedade contemporânea. Aqueles que disputam a hegemonia no Estado Integral precisam colocar suas peças adequadamente dispostas na malha da sociedade para poderem controlar e/ou liderar os seus oponentes, forçando-os a movimentarem-se conforme seus interesses. Nesse cenário de disputas a necessidade de formar um tipo humano se impõe. Um homem de massa que siga autonomamente suas escolhas conforme as regras sociais historicamente estabelecidas. Ou seja, a humanidade não é um elemento dado, naturalmente constituído, mas sim um componente continuamente construído por um projeto majoritário em tensão com os projetos subalternos.

Dentro desse contexto, a escola além de reproduzir o conhecimento acumulado, serve a interesses de classes sociais hegemônicas através da fabricação de capital humano<sup>4</sup> e da sua disposição demográfica na ordenação

---

<sup>1</sup> Para melhor entendimento desses conceitos, ver Liguori e Voza (2017, p. 300, 365, 398).

<sup>2</sup> O neoliberalismo é uma tentativa capitalista de maior controle sobre o Estado com vistas a potencializar seus objetivos.

<sup>3</sup> Conjunto da sociedade civil e da sociedade política. Veja Liguori e Voza (2017, p. 261).

<sup>4</sup> Força de trabalho potencializada em termos pluridimensionais para atender demandas da classe dominante.

da sociedade. Ela estimula o aparecimento desse novo tipo humano que saberá jogar o jogo da vida respeitando suas regras e dominando os padrões das jogadas. A escola ensina seus alunos a viverem de acordo e em conformidade com o estabelecido. Sempre buscando inserirem-se, com sucesso, no sistema.

Por traz de um currículo que busca a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, existe um projeto político de elaboração, ordenação e controle sociais. Essa formatação deliberada da sociedade, onde a escola possui uma função importante, é o abandono ou a recusa em aceitar qualquer tipo de gênese espontânea e natural da realidade histórica. A educação integral, apesar de se declarar necessária para o novo mundo, é exemplo do desejo da elaboração do ser humano pela própria humanidade. Sendo assim, não consideramos coerente consigo mesma qualquer tentativa de manipulação político-filosófica da realidade contingente, a escola se autoproclamar necessária aos novos tempos. Como se os novos tempos não fossem eles mesmos uma realidade posta dialeticamente pelos enlaces e desenlaces dos discursos dominantes e subalternos. A contemporaneidade, não é por si só, motivo para modernização ou atualização de práticas sociais. Ela é a hegemonização do discurso que conseguiu, através da síntese da história, estabelecer-se como sistema dominante.

Formatar ou preparar o indivíduo para a contemporaneidade é o mesmo que confessar e assumir o discurso dos novos tempos como sendo inevitável, configurando-se uma tentativa de hegemonização discursiva pela reprodução social. Se podemos transformar pessoas adequando-as, poderemos transformar os novos tempos adequando-os. Se podemos manipular os sujeitos sociais para atender aos interesses sociais cristalizados, poderemos também mudar as regras do jogo social e constituir uma nova forma de relação social, e não simplesmente assumi-la como necessária.

Mesmo sendo um espaço público e plural, a escola tem sido mecanismo de colonização política e conformação ideológica dominante. Como aparelho de hegemonia do Estado, a escola serve ao discurso que se tornou majoritário na sociedade, favorecendo sua naturalização e seu enraizamento na cultura escolar. Como a visão de mundo prevalecente hoje é aquela vinculada ao sistema neoliberal capitalista, a escola, assumida pelo PEI como instância

executora de planos e projetos educacionais do sistema, dialoga com seus princípios político-filosóficos numa posição marcadamente subalterna.

Se a escola carrega em si uma identidade marcadamente plural, de caráter múltiplo e variado em experiências identificáveis nas singularidades dos sujeitos que a compõem, e mesmo assim precisa assumir uma posição discursiva globalizante, ela acaba sendo um mecanismo arbitrário do Estado na acomodação de um ponto de vista ideológico, e ao mesmo tempo, um espaço necessariamente dialógico e dialético.

O sistema de ensino, e as escolas dentro dele, para se garantir como tal, apresenta em si uma estrutura ordenada e disciplinada que carrega inevitavelmente uma visão de mundo e de ser humano que tenta impor a sociedade, tanto nas pessoas dos seus servidores, como nas juventudes e familiares que passam por ele. Para nós, não pode haver um sistema de ensino que não possua um fundamento político-filosófico justificando sua cultura, sua função social, sua prática pedagógica. A escola, que trabalha para formar, transformar, libertar ou revolucionar, é formatada e instrumentalizada por outras forças institucionalizadas que se mostram muito eficientes na hora de impor certos conceitos. Sem poder fugir da sua condição de meio, a escola precisa ser ela mesma formada e conformada a uma determinada ordem dominante.

O problema que colocamos nesse trabalho não se refere ao posicionamento ideológico desse sistema. Como aparelho do Estado, não há como o sistema de ensino existir sem assumir uma relação com o discurso dominante, fenômeno resultante dos embates travados na sociedade. Entendemos que aceitar um posicionamento político-filosófico o mais coerentemente possível é uma obrigação ética de qualquer sistema de ensino.

O que configuramos como nossa problematização, é o sistema de ensino assumir, como política pública, uma posição político-filosófica identificada discursivamente com uma corrente ideológica dominante, e naturalizá-la como sendo universalmente condizente com os novos tempos. Como se esses novos tempos fossem simplesmente uma espécie de atualização ou modernização exigidas pela contemporaneidade, e não um modo normatizador das relações

sociais que se impõe, por meio de estratégias de hegemonização discursiva, como parâmetros e princípios de um determinado grupo social.

O nosso objetivo é a desnaturalização da chamada modernização da escola pelo Programa de Educação Integral que segue às exigências do capital como parâmetro de adequação. Não é natural que nos conformemos ao contemporâneo. Que nos adequemos aos valores da atualidade. A história da humanidade não é um caminho linear que nos leva em direção ao destino inevitável e, muito menos, um projeto de vida gerenciado com eficiência capaz de alcançar, objetivamente, os resultados esperados. Ela é produto sempre inacabado das relações humanas, cujo resultado esperado e sempre imprevisível, é construído dialeticamente nos conflitos e negociações constantes, desenvolvidos pelos discursos hegemônicos e contra hegemônicos dos grupos sociais subalternos.

No entanto, mesmo não sendo modelo para as futuras gerações, como quer o PEI, pois não passa de um sentido atribuído por uma ideologia político-filosófica dominante, a realidade presente consegue ordenar o modo de vida, consegue fundar as regras que garantem a convivência, garantindo assim, as relações sociais que constituem a dimensão coletiva da humanidade.

Diante dessa condição, ou seja, o espaço público da escola servindo a interesses de grupos sociais dominantes, é imperioso que a filosofia, como leitura desnaturalizante da realidade, como ação intelectual tensionante e radicalmente problematizadora, garanta nesse local de conhecimento, de autoreflexividade, de pluralismo de ideias e de confrontos discursivos, sua presença criativa, dialógica e resignificante.

Apesar de refletir os ideais político-filosóficos consolidados na sociedade pelo consenso e pela força, o Estado não é meramente uma estrutura para a disseminação da ideologia dominante. Ele, em seus mecanismos de coesão social, é um espaço onde se vê uma batalha sendo travada por discursos variados que, visando a manutenção da sua existência através de embates e negociações, lutam por seu controle e ordenamento. O Estado e seus aparelhos de hegemonia, aqui incluímos os sistemas educacionais, não são propriedade privada do discurso dominante, mas espaços disputados pelos vários grupos

sociais que tentam colonizá-los, infiltrando, expandindo, impondo ordenamento e reproduzindo valores e normatizações. “Para Gramsci, uma classe não toma o poder do Estado, ela se torna Estado” (LACLAU; MOUFFE, 2015)

Nos parece que o papel social da filosofia no espaço político do Estado não pode ser simplesmente de reproduzidor da realidade. De fato, para nós, essa roupa nem lhe cabe. Filosofia é filosofar, e filosofar, antes de tudo, é problematizar.

Quando em atitude questionadora, o conceito de filosofia que ora adotamos, não busca a verdade objetiva das coisas, o desvendamento da realidade como se estivesse encoberta pelo falso. A filosofia que colocamos aqui é aquela que desnaturaliza a realidade e sua objetivação. Aquela que assume a realidade como produto significado pelo discurso dominante. Aquela atitude que é tanto propositiva como contra hegemônica.

Em minha experiência acadêmica sempre procurei saber sobre as origens epistemológicas da prática dos meus professores. Sempre cultivei a curiosidade em saber qual era a posição político-filosófica de cada um. A partir daí surgiu uma questão: os professores possuem e defendem uma posição político-filosófica, será que existe uma posição político-ideológica dominante na universidade?

Depois de encontrar marxistas, positivistas, anarquistas e liberais na práxis dos professores, mais ou menos coerentes, notei que não somente a universidade carregava uma visão de mundo, mas também os indivíduos que a compunham. E nesse contato social multifacetado e dialético, pareceu-me que os discursos interagiam dialogicamente tentando superar um ao outro através de mecanismos argumentativos e ações políticas bem definidas.

O problema que ora me incomoda, ou seja, a incorporação natural do PEI<sup>5</sup> e da TEAR<sup>6</sup> no sistema de ensino como política pública, poderia ser um discurso político-filosófico tentando existir hegemonicamente nesse espaço? No decorrer

---

<sup>5</sup> Esse programa assume o ser humano em sua inteireza, ou seja, em caráter multidimensional. Integral não significa maior tempo do estudante na escola, apesar de ser uma prática das EREM's.

<sup>6</sup> Administração educacional inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht e no Relatório Jacques Delors.

do trabalho analisaremos a presença marcante do neoliberalismo no contexto escolar justificando a preparação dos alunos para os novos tempos.

O lugar de fala de quem leciona, seja em filosofia ou qualquer outra área de conhecimento, é garantida pela existência de vários sistemas discursivos sempre presentes no meio educacional. Não há como falar de lugar nenhum. Consciente ou não, a escola, através do projeto político que aceita e incorpora em sua prática, aproxima-se dialogicamente dos discursos hegemonzados pelo Estado.

A falta de clareza ou aceitação acrtica dessa ambientação político-filosófica, dessa identidade ideológica institucional, é traduzida nesse trabalho como estratégia política, e não simplesmente como incompetência profissional. A adoção duma prática docente não pode ser explicada simplesmente por conta de uma cultura escolar que se impõe, ou puramente por força de legislação criada por órgãos deliberativos. É preciso considerar sua naturalização no meio social como fenômeno discursivo que ganhou espaço majoritário no Estado.

Não é um problema aceitar, assumir e vivenciar o discurso dominante que preenche a práxis do sistema de ensino. É preciso saber por que fazemos o que fazemos e adotar uma postura ativa, aberta e dinâmica diante das possibilidades oferecidas pelo sistema teórico/prático escolhido. O que vemos com ressalvas é a naturalização dos discursos assumidos e justificados por uma necessidade imposta pela realidade inevitável.

Chamam de modernização do ensino a adoção das tecnologias da informação e comunicação, da tecnologia de gestão empresarial para resultados, da qualificação do ensino através de um padrão de qualidade internacional. Nós chamamos de colonização discursiva dos espaços sociais. E se essa dominação político-filosófica não abre espaço para dialogar com outros discursos, mas pelo contrário busca neutralizá-los e expurga-los, a tendência é a adoção de uma visão de mundo naturalizada, finalista e positivada.

A escolha do Antônio Gramsci como autor para dialogar com a fisiologia da Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação para Resultado (TEAR) e com

a Educação Interdimensional (EI)<sup>7</sup>, está no fato de ser um dos primeiros pensadores a anunciar, apesar do encarceramento, a necessária criação de um novo psicofísico humano capaz de atender às exigências do fordismo/taylorismo. Ele, além de nos dá suporte teórico fundamental para a construção de conhecimento sobre o objeto da pesquisa, propõe respostas significativas para as questões levantadas.

Essas marcas identitárias do PEI e da TEAR, confrontadas com os aportes teóricos de Antônio Gramsci, nos fazem desconfiar de uma arremetida ideológica sobre a escola pernambucana que, sob a justificativa da qualidade necessária tenta, desde 2008 como política pública, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, formatar a educação para atender as exigências do chamado investidor social.

Esse modelo de gestão escolar, amparado no PEI e na TEAR, nos parece uma reflexo adaptativo daquilo que Gramsci chamou de Americanismo. A expansão da racionalização da estrutura empresarial fordista/taylorista, relações dos grupos produtivos entre si, sobre a superestrutura do Estado, constituição social e cultural do homem coletivo, como tentativa de ampliação e naturalização da concepção ideológica neoliberal, iniciada como revolução passiva, revolução sem revolução, agora se apresenta sob o signo da precarização dos grupos subalternos, por meio da formação de capital humano.

No texto “Revolução passiva e americanismo”, Viana (2007), nos é mostrado a correlação de forças existentes entre estrutura e superestrutura e de como esta última também é influenciada pela racionalização produtiva que foi inserida na indústria americana de início do século XX. A primeira dimensão produzindo bens materiais e a segunda dimensão produzindo bens morais, ou seja, valores que se coadunam com as novas exigências do mundo produtivo conduzido pelo capitalismo.

Tendo em vista uma posição filosófica bem definida, a filosofia da práxis gramsciana, a pesquisa analisa a modernização da educação básica de Pernambuco, considerando três problemas específico: 1. Qual é a visão que se

---

<sup>7</sup> O caráter interdimensional de humanidade fundado em quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e corporal.



tem de filosofia enquanto referencial teórico que justifica a função social da escola? 2. Qual é a visão que se tem de ser humano? 3. Qual é a visão que se tem de mundo enquanto realidade?

Vista atualmente como signo de superação de um modelo escolar ineficiente e entendida como necessária, demonstraremos a ligação do PEI e do TEAR com os fundamentos político-filosóficos da competência empresarial que, para nós, compõe o interesse do capital em se apropriar do público através da colonização de espaços da sociedade civil para expandir, fortalecer e acomodar seu discurso, constituindo um novo homem, homem de massa/coletivo, para o novo mundo, modo de vida baseado na formação de capital humano.

O PEI e a TEAR refletem o poder da infraestrutura sobre a sociedade política. A legislação formaliza e institucionaliza pelo direito o discurso dominante que chega com intenção de controlar e disciplinar os vários segmentos da sociedade civil.

Não entendemos o Estado e seus aparelhos de hegemonia como sendo fontes exclusivas detentoras de poder, mas espaços disputados pelas ideologias que conflitam entre si e que desejam dirigir e dominar a sociedade dos homens e das coisas, fazendo uso também de sistemas normatizadores capazes de instituírem, através de articulações e reordenamentos, novos sentidos.

A ideologia não é identificada com um sistema de ideias ou com a falsa consciência dos agentes sociais; ela é antes um todo orgânico e relacional, incorporado em instituições e aparatos, que solda um bloco histórico em torno de um certo número de princípios articulatórios básicos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Para Ernesto Laclau e Chantal Mouffe o conceito gramsciano de ideologia também se refere ao poder de articulação que os discursos possuem entre si no momento de interagir com os vários espaços sociais. Ou seja, durante a formação da sociedade os agentes sociais articulam visões de mundo, muitas vezes contraditórias, que servirão de fundamento para justificar ou reprogramar a realidade.

Nos parece que o *modus vivendi*, a maneira de interpretar e viver a vida concreta do dia a dia já naturalizada, torna-se filtro e parâmetro de avaliação, resistindo às compreensões divergentes da realidade e tentando impor sua

interpretação particular do mundo por meio dos aparelhos de hegemonia acessíveis que, aqui, incluímos a escola, os meios de comunicação de massa, os partidos políticos, os sindicatos, os jornais, as mídias sociais.

A moral que se impõe na atualidade é a neoliberal burguesa, e suas marcas podem ser vistas em nossas relações sociais em geral, a exemplo da competitividade que há na disputa pelos estudantes por uma vaga nas universidades públicas; do caráter meritocrático existente na prática de bonificar as escolas melhor ranqueadas na lista do Bônus de Desempenho Educacional (BDE); da mercantilização do ensino superior, também patrocinada pela política de Estado conhecida como Fundo de Investimento Estudantil (FIES); do esvaziamento do Estado em sua obrigação de oferecer recursos as escolas, adotando com isso uma postura de Estado mínimo; da distribuição de renda individualizada do Programa Bolsa Família, onde os recursos são entregues nas mãos das famílias ao invés de financiar políticas públicas que atendem coletivamente as pessoas; a precarização da classe trabalhadora com a adoção do trabalho intermitente, através da reforma trabalhista; da formação dos jovens através das premissas do capital humano.

Essa ação ideológica, essa percepção da realidade que virou consenso e que foi aceita pela maioria das pessoas, que terraplana o chão que pisamos e que nos traz um tipo de ambientação orgânica do social, se propõe a constituir nossa subjetividade e nossa identidade coletiva sob a perspectiva de tornar as coisas naturalizadas, desejáveis, dignas de reforma e melhoramento. Uma espécie de objetivação da subjetividade. Criticar essa naturalização e apontar essa luta discursiva da ideologia neoliberal pela dominação e ordenação disciplinar da realidade, aparece nesse trabalho como resposta ao PEI e a TEAR. A Educação Integral de Pernambuco não é simplesmente uma adequação inevitável aos novos tempos, mas uma ação política da contemporaneidade sobre o espaço escolar.

Sabendo que existe uma disputa em curso pelo controle regulador da sociedade em geral, apontamos, em destaque, para a educação formal como espaço desejado pelas classes sociais antagônicas, o capital e o trabalho, e pelos vários discursos que também militam por sua própria manutenção e fortalecimento, a exemplo da luta feminista, da luta contra o racismo, da luta pela

liberdade de gênero, da luta pela preservação do meio ambiente. Cada um desses grupos discursivos, além de atuarem em defesa de seus ideários político-filosóficos em partidos políticos, igrejas, meios de comunicação de massa, tem tentado infiltrar também suas demandas nos espaços escolares. Essa luta de posição discursiva, que ocorre segundo Gramsci na sociedade civil, deseja a hegemonização ideológica do Estado Integral. O PEI e o TEAR, como discurso da modernidade e eficiência produtiva, também compartilham desse desejo.

O Programa de Educação Integral de Pernambuco, gerenciado por uma perspectiva modernizante de racionalização eficiente da gestão escolar, operacionaliza a formação interdimensional do aluno como modelo contemporâneo de humanidade. Essa nova humanização exigida pelo mercado de trabalho tem associado ao conceito de capital humano.

Nas palavras de Ivaneide Lima, a função do TEAR é explicada da seguinte forma:

O papel do TEAR é contribuir na construção de uma escola com capacidade de preparar líderes e liderados para assumirem postura empresarial, envolvendo: planejamento, execução, avaliação e correção dos desvios, em tempo hábil; de se enxergar e se sentir como empresa produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais; de formar cidadãos éticos, aptos a emprestar suas competências e habilidades. (LIMA, 2011, p. 13)

Nos parece que não somente a direção escolar deve ser gerida sob orientação da filosofia empresarial, mas toda a escola. Como se fossem empresas que, para disputarem espaço no mercado, precisam ser competentes, habilidosas, eficientes e produtivas diante de um mercado exigente e de uma sociedade que lhes cobra uma devolutiva em relação ao investimento que estão recebendo.

Essa escola que se diz capaz de qualificar o estudante e capacitá-lo para o sucesso, é a mesma que, ao introduzir, ou não, o indivíduo na sociedade e no mercado de trabalho, naturaliza sua condição, explicando de maneira lacunar, o porquê do seu êxito ou do seu fracasso.

Segundo Christian Laval, a eficiência é a tônica no mundo empresarial e ela deve compor não somente a espinha dorsal das empresas, mas também das outras instituições que se dispõem a produzir riqueza, entre elas a educação.

“Modernização, “eficiência”, “avaliação”, “novas tecnologias”, todos esses temas dependem intimamente das pressões exercidas sobre o sistema educacional e constituem tarefas atribuídas a este último pela lógica do novo rumo das sociedades. (LAVAL, 2019, p. 194)

Dizeres eloquentes que nos chegam aos ouvidos em palestras e simpósios de formação profissional na área da educação, tão presentes em nossos dias, e que trazem a tese da necessária superação do distanciamento entre educação do século XIX, professor do século XX e aluno do século XXI, tem passado a nossa prática didático-pedagógica na forma de gestão para resultados, de desenvolvimento de competências e habilidades, de uso das tecnologias da informação e comunicação, de cursos preparatórios para o ENEM, com pouca ou nenhuma inferência filosófica capaz de criticá-los como tentativa de colonização da subjetividade por meio da educação. Modernizar a escola é mais do que atualizá-la, é dominá-la com a ideologia que se tornou hegemônica.

Aqui está a importância dessa pesquisa. Dentro do movimento histórico dialético das sociedades é imperioso considerar a existência de uma correlação de forças que constitui a realidade contingente e disciplina corpos e mentes, como se fossem matéria-prima para fabricação de tipos humanos. Acreditamos que a escola pode, e deve, ser mais que fábrica fornecedora de peças de organização e ordenamento demográfico, uns para liderar e outros para serem liderados como quer a TAER. Ela é espaço de contra hegemonia e local de crítica da realidade.

É nesse ponto que defendemos a presença do ensino de filosofia na educação básica. Mas qual filosofia? Aquela que narra a sua história ou aquela que problematiza os temas levantados? A filosofia metafísica ou a filosofia do materialismo dialético? A filosofia fundacionista ou a filosofia pós-moderna? Diremos que não somente essas, mas também aquelas que são instrumentalizadoras da vida, que propõem uma relação com a vida cotidiana.

Porém, aquela que mais nos agrada é a que desnaturaliza o mundo e torna o homem criador de si mesmo.

Desse jeito seguimos agora na apresentação da metodologia que fazemos uso, uma revisão bibliográfica com uma intervenção filosófica fundada mais na análise do discurso do PEI do que numa transposição didática de conteúdos de filosofia.

A proposta que a autora Hildete Pereira dos Anjos faz sobre o ensino e a pesquisa nessa perspectiva discursiva é:

“No que se refere ao ensino das teorias, trata-se de compreender como cada teórico elaborou construtos para explicar relações, a partir de que ponto de vista, dentro de que projeto político [...]. No que se refere a prática dos pesquisadores, ir além da coleta de depoimentos e da listagem de opiniões e pontos de vista, para penetrar no funcionamento interno do discurso: o que se propõe a evidenciar e a ocultar, a apresentar como verdade ou como falsidade, a que vezes escolhe responder e como o faz, que vezes silencia ao fazer isso, que descrições do real admite e que mecanismos usa para lhes conferir validade.” (ANJOS, 2007)

A intervenção filosófica que apresentamos está associada a desnaturalização do Projeto de Educação Integral, isto é, a sua compreensão como discurso que circula na malha social e tenta colonizar o sistema de ensino.

Não consideramos a construção e/ou adoção empírica de uma prática de ensino em filosofia, de uma transposição didática de conteúdos de filosofia, como sendo capaz de satisfazer a formação continuada dos professores. A análise do discurso, nos termos propostos aqui, é uma intervenção filosófica necessária, não somente para essa pesquisa, mas inclusive para o dimensionamento do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-filo).

Nosso maior interesse aqui não é somente qualificar discursivamente uma possível metodologia de ensino em filosofia que, a nosso ver, a pedagogia faz muito bem, mas desnaturalizar a presença da filosofia no ensino médio. Para tanto é nosso dever enquanto professores-filósofos filosofar sobre o ensino de filosofia. Coisa que, a nosso ver, a pedagogia não dá conta.

A filosofia esteve predominantemente vinculada à uma elite intelectual academicista. Por que só agora ela sai de sua redoma universitária e circula em

ambientes outrora considerados inferiores, como a educação básica? Quais são as novas condições históricas que geraram essa interação entre pesquisa e ensino de filosofia na educação básica? O que levou o departamento de filosofia das universidades a se preocuparem sistematicamente com a formação do professor da educação básica foi a Lei 11.684/2008, que impõe a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, ou foi o parecer do CNE/CP 9/2001, que impõe o diálogo entre fundamentação pedagógica e especificidades da filosofia na formação do professor? Nós defendemos nessa dissertação que, além da transposição didática, a busca de respostas para essas e outras questões se configura como intervenção filosófica importante que colabora para compreensão sobre a presença intermitente da filosofia no ensino médio.

A mesma pergunta, como forma de provocação, que foi feita sobre a função da filosofia na escola nós fazemos sobre a função da filosofia no ensino superior, dentro do programa de formação de professores de filosofia / Prof-filo: qual seria o papel do Prof-filo em sua relação com o Estado? Unidade executora de programas políticos educacionais dominantes ou proposta acadêmica que desnaturaliza realidades hegemônicas na formação dos professores de filosofia da educação básica?

## **2 GRAMSCI: IDEOLOGIA – HEGEMONIA E FILOSOFIA DA PRÁXIS**

As categorias conceituais de Antônio Gramsci possuem uma relação interdependente muito importante. Diríamos que são elementos que mantêm entre si um vínculo de dependência explicativa muito comprometedor caso não sejam apresentados em conjunto. Falando de filosofia em Gramsci sem considerar seu caráter político-ideológico, poderíamos incorrer em erro substancial. A filosofia gramsciana é filosofia-política; é vida vivida em reflexão prática; é filosofia da práxis. Aqui trataremos dos três conceitos cujo vínculo foram decisivos na elucidação do nosso problema teórico: ideologia, hegemonia e filosofia da práxis.

Afim de posicionarmos a nossa suspeita sobre a chamada Educação Integral e Interdimensional sob orientação da TEAR, diante dos conceitos elencados acima, consideraremos a seguinte questão: que papel exerce a escola nesse processo de hegemonização da filosofia de uma classe social dominante?

Partindo da ideia de que um sistema filosófico pode ser constituído como concepção de mundo e virar um modo de viver social, ou seja, um elemento conceitual instalado efetivamente e legalmente presente nas instâncias do Estado, Gramsci desenvolve a categoria conceitual da hegemonia. Suas primeiras observações sobre esse elemento, aparecem associados a ideia de preeminência e supremacia, e sempre ligada a ideia de política.

“No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído à hegemonia, desde o início (Q 1, 44, 41), G. oscila entre um sentido mais restrito de direção em oposição a domínio, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que uma classe é dominante em dois modos, isto é, é dirigente e dominante. É dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser dirigente (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo dirigente. (LIGOURI, VOZA, 2017, p. 365, 366)

Com o tempo, os Cadernos Carcerários apresentam uma concepção de hegemonia mais estrita e associada a direção e a domínio. As classes sociais não nascem prontas e acabadas, pelo contrário, precisam se constituir enquanto identidade, enquanto homem coletivo dirigido pelos chamados intelectuais orgânicos. Gramsci irá associar essa categoria conceitual à outras que farão um enlace teórico complexo que redundará naquilo que marca sua posição filosófica referente ao materialismo dialético, ou seja, a superação da interpretação dos escritos de Marx que transformou seu trabalho sobre estrutura e superestrutura em um economicismo determinista.

Para Gramsci (2017), na luta pela hegemonia que ocorre na sociedade civil, atuam os chamados intelectuais orgânicos. Ele atribui a esses intelectuais a função de organização dirigente dos vários grupos sociais. Uns notadamente dominantes e outros dominados. Nesse panorama de elaboração teórica, aparecem os aparelhos de hegemonia associados a esses pensadores. Ligouri e Voza (2017), aponta da seguinte maneira as primeiras ideias gramscianas sobre os intelectuais,

[...]G. desenvolveu um ulterior agente da influência hegemônica, representado pelo intelectual [...] o peso dos intelectuais conhece um notável incremento a partir do Q 4, 49, com a ampliação do próprio conceito, que se estende até compreender, além dos intelectuais profissionais, industriais, cientistas, eclesiásticos, empregados e assim por diante, e chegando a

concluir, na segunda redação do Q 12, 1, 1.516 [CC, 2, 15], que todos os homens são intelectuais, embora nem todos os homens tenham na sociedade a função de intelectual. Desde o Texto A (Q 4, 49, 476) é atribuída aos intelectuais uma função na hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e no domínio sobre ela que se encarna no Estado, função essa que é exatamente organizativa ou de conexão. (LIGOURI; VOZA, 2017)

Sabemos que todos esses intelectuais mencionados estão espalhados por toda a malha do Estado. Todos eles coexistem nas várias instituições que compõem essa malha, exercendo funções variadas. Os que são intelectuais orgânicos da classe dominante exercem a dupla função dirigente e dominação, ou seja, ocupam vários aparelhos de hegemonia cooptando e organizando os grupos sociais. Já na classe social subalterna, não hegemônica, também presente nessa malha social, atuam outros intelectuais orgânicos como dirigentes e cooptadores dos grupos aliados. Dito dessa forma, até parece um delineamento bem compartimentado de intelectuais que atuam necessariamente de um lado ou de outro na conjuntura de luta pela hegemonia. Mas, a nosso ver, não é simples assim que ocorre. Muitas exigências neoliberais são atendidas pela própria classe subalterna que, a exemplo do PEI, apropria-se do discurso dominante, formação de capital humano, e o instala como política pública para formar as juventudes da classe trabalhadora.

Para entender o intelectual orgânico teremos que aprofundar mais essa noção levando em consideração sua origem e seu valor autônomo, ou seja, o quanto de liberdade ele possui com relação as classes sociais. Além disso, precisaremos delinear com maior precisão conceitual a ideia de intelectual em Gramsci, isso será feito sob análise dos Cadernos Carcerários, entre os quais o volume 1. Introdução aos Estudo da Filosofia e a Filosofia de Benedetto Croce.

Antônio Gramsci (p. 103) nos oferece uma interessante visão sobre o intelectual orgânico e sua relação com o avanço das massas,

A posição da filosofia da práxis é antitética a essa posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso



intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2017).

Não é do interesse marxista a manipulação das massas e seu controle e dominação, muito pelo contrário. Seu esclarecimento ou libertação do domínio da ideologia hegemônica, através de uma ação educativa patrocinada por intelectuais orgânicos em instituições formais e informais, em órgãos dentro e fora do complexo controle do Estado, ou seja, por via da superestrutura e da sociedade civil organizada, onde ocorre a luta pela hegemonia, é o motor que movimenta o interesse da filosofia da práxis pela autonomia dos grupos subalternos.

Para Gramsci (2017), a classe subalterna precisa tornar sua própria visão de mundo operacional em sua vida pessoal e coletiva. Porém, a filosofia que ora se apresenta nas escolas integrais não condiz com sua identidade própria, ou seja, com seu caráter confrontador da realidade contingente. Pensamento crítico, como rotineiramente se fala nos escritos educacionais, que não considera as contradições sociais construídas historicamente, distancia-se da realidade dos jovens da classe trabalhadora e se aproxima das explicações metafísicas do inatismo e/ou das representações teleológicas criticadas por Gramsci. Ensinar que os jovens necessitam de habilidades e competências alinhadas e adaptadas às exigências do neoliberalismo não fortalece sua atitude contra hegemônica.

Essas contradições não são vistas como elementos naturais. Nesse trabalho as diferenças apresentadas nas relações sociais não se justificam pelas diferenças individuais. Essas contradições são próprias do senso comum formado por uma série de impressões contraditórias entre si oriundas de diversas fontes. Em uma mesma personalidade convivem, conflituosamente, elementos filosóficos e mitológicos; científicos e dogmáticos; deterministas e libertários. Essa formação ambígua, presente também no homem de massa, é fenômeno a ser superado pela conformação do Estado educador.

Gramsci (2017) tratando do caráter educativo do intelectual, de sua relação com o mundo cultural em que vive e seu poder de transformação, diz:

Daí ser possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é também dada pela relação ativa entre ele e

o ambiente cultural que quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica, funciona como 'professor'. Compreende-se assim por que uma das maiores reivindicações das modernas camadas intelectuais no campo político foi a da chamada 'liberdade de pensamento e de expressão do pensamento (imprensa e associação)', já que só onde existe esta condição política se realiza a relação de professor-discípulo no sentido mais geral, acima mencionado; e, na realidade, só assim se realiza 'historicamente' um novo tipo de filósofo, que se pode chamar de 'filósofo democrático', isto é, do filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural. (GRAMSCI, 2017, p. 399, 400).

O intelectual orgânico não se vê desligado do mundo concreto onde vive. A autocrítica de que Gramsci trata, nos parece uma espécie de mecanismo que possibilita enxergar os valores e costumes que lhes são impostos e que podem lhe trazer, ou não, algum obscurantismo, isto é, podem fazer enxergar coisas inexistentes, como por exemplo a divisão da teoria e prática; a humanidade como fenômeno dado pela natureza; a divisão das classes sociais como fato insuperável. Essa avaliação de si mesmo acaba se transformando tanto em atitude crítica como método ou maneira de se conduzir na vida para evitar incoerências e inconsistências em suas relações sociais em geral, como em ferramenta de transformação da realidade marcada por contradições.

Esse intelectual que vê as contradições não como elemento comum e aceitável, em termos de investigação e análise rigorosas, mas como objeto questionável e superável, tem sua atuação teórica e prática garantidas, tanto pelo farto material disponível pela realidade sócio cultural, quanto pelo confronto que irá assumir para difundir e hegemonizar o discurso que defende nesse ambiente de conflito.

Considerando uma formação híbrida da sociedade, onde um indivíduo guarda em si uma colcha de retalhos costurada com peças de todo tipo e tamanhos, desde conhecimentos do senso comum e mítico-religioso até conhecimentos filosóficos e científicos, verificamos que esses elementos mantem entre si uma relação de constante diálogo e enfrentamento, onde um ou outro acaba se sobressaindo.

Ora o interesse coletivo se impõe, ora as liberdades individuais são mais requisitadas; ora o pragmatismo fala mais alto, como nos tempos atuais, ora a

teleologia dita o tom da conversa, como nas filosofias clássicas. Mas, o que impulsiona e/ou consolida o discurso, tornando-o hegemônico, visão majoritária, dominante, que diz o que é a realidade, o que faz a maioria aceitar e viver?

A terminologia do conceito hegemonia aparece nos cadernos carcerários com algumas variações, mas todas elas sempre estão associadas a “política”, “cultura”, “político-intelectual”, político-cultural”. (LIGOURI, VOZA, 2017). Em Gramsci filosofia e política são termos muito próximos e dão o tom da filosofia da práxis.

Hegemonia é direção e dominação (LIGOURI, VOZA, 2017). Em nosso trabalho faremos uso desse significado para o termo hegemonia. Diríamos também, a partir desse enunciado, que hegemonia significa força e consenso, sendo o primeiro usado com os adversários por meio da coerção e o segundo com os aliados por meio da direção.

Existem uma série de questões que se levantam diante desse conceito de hegemonia que se liga a ideia de força e consenso: 1. Se é fato a existência de contradições, é fato a existência de conflitos, então, essas contradições e conflitos são de que natureza: política, econômica, cultural ou social? 2. A hegemonização de um discurso seria a solução definitiva para esse quadro conflituoso? 3. Como tornar um discurso hegemônico? Nossa intenção não é se debruçar longamente sobre elas, mas realçar através dessas perguntas a importância do nosso objeto de pesquisa, principalmente quando o PEI se coloca como sistema político-filosófico para qualificação da educação básica de Pernambuco e para a formação de capital humano no uso de competências e habilidades bem definidas no tempo histórico.

Não se caminha sem um chão em baixo dos pés. Se a área é pedregosa e insegura, buscamos aplainar e calçar o caminho para podermos transitar. Se o caos é um fato, o conceito também é. O modo de vida é o chão que nos sustem. É na vida vivida que criamo-nos e formamo-nos historicamente. Ele é preservado enquanto não construímos um outro chão necessário. E o que é necessário? É, em nosso ponto de vista, aquilo que consegue ser hegemônico. Para nós o PEI é uma tentativa instrumental teórico-prática que colabora com essa intenção.

Na realidade de qualquer Estado, o 'chefe de Estado', isto é, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta contra o interesse predominante, mas não exclusivista em sentido absoluto, é exatamente o 'partido político'; ele, porém, ao contrário do que se verifica no direito constitucional tradicional, não reina nem governa juridicamente: tem 'o poder de fato', exerce a função hegemônica (e, portanto, equilibradora de interesses diversos) na 'sociedade civil', mas de tal modo esta se entrelaça de fato com a sociedade política que todos os cidadãos sentem que ele reina e governa" (GRAMSCI, 2017, p. 225)

O Estado é a instituição responsável pela síntese dos interesses divergentes que conflitam na sociedade. (GRAMSCI, 2017). Porém, essa prerrogativa do Estado assumida pelo conjunto da sociedade, realça sua fundamentação teórica através de sua ação política originada no partido político que chega ao poder e que, com o passar do tempo e sob a influência dos aparelhos de hegemonia, torna seu próprio discurso elemento constitutivo da personalidade coletiva do homem de massa.

[...] Sobre esta realidade, que está em contínuo movimento, não se pode criar um direito constitucional do tipo tradicional, mas apenas um sistema de princípios que afirmam como finalidade do Estado seu próprio fim, seu próprio desaparecimento, isto é, a reabsorção da sociedade política na sociedade civil. (GRAMSCI, 2017, v. 3, p. 225, 226)

Se é verdade que o Estado absorve o discurso dominante e depois educa a sociedade civil a partir dele, também seria verdade que a sociedade civil recebe de volta o discurso, porém de maneira universalizante e capaz de submeter as contradições e superar os conflitos, instituindo uma outra visão de mundo. (GRAMSCI, 2017).

Quando infantis ou imaturas, as crianças necessitam de um adulto que possa ensinar a viver. E não é qualquer vida que deve ser ensinada. É o modo de vida contemporâneo, o modo de vida hegemônico. Seria contraditório e ineficiente se ensinássemos as crianças da geração "Y" a viverem o modo de vida hegemônico medieval.

Fazendo um paralelo com o Estado educador, a ideia exposta aqui não é a manutenção da coerção e da disciplina ditada sempre de fora. Viver implica autonomia, autogestão, autocrítica e autodisciplina. Como foi mostrado pouco antes, o chão que pisamos é construído por nós mesmos, mas sempre numa

relação social dialética e sob orientação de um estado permanentemente conflituoso. Pelo menos, até a constituição de uma nova síntese social.

Dizemos isso sempre considerando as dimensões individual e coletiva das pessoas. Atrofiar os músculos da sociedade historicizada é um crime de conservadorismo barato, simplista, cego, autofágico e autodestrutivo. Da mesma forma que os bebês precisam que os adultos lhes troquem as fraldas; que o semáforo seja instalado enquanto os motoristas e transeuntes não são educados a esperar sua vez; o Estado existe enquanto a sociedade não se autodisciplina. Mas como é que o Estado educa?

A educação não se dá de maneira espontânea. A coerção e o consenso patrocinados pelo Estado através dos aparelhos de hegemonia, como a mídia, os partidos políticos e a escola, devem ser responsabilizados pela educação político-filosófica do homem coletivo, por sua constituição psicofísica.

Novamente frisamos, a educação humana não é espontânea, como se em nós já existisse uma estrutura natural de humanidade que precisa só ser regada por estímulos. Se é verdade que somos efeito da nossa natureza, também é verdade que não podemos responder eticamente pelo que fazemos ou deixamos de fazer. Isso é um absurdo. Porém, se o dever é um constituinte da natureza humana, fica a pergunta: quem preenche e qual é o conteúdo dessa forma, desse dever? Para nós, o discurso hegemônico em toda sua complexidade é o conteúdo que preenche e dá sentido a essa a forma.

“A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção, isto é, determina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica” (GRAMSCI, 2017, p. 320)

Antônio Gramsci afirma sobre a capacidade da filosofia em se tornar mais abrangente e constituir uma visão de mundo. Ele atribui essa realização político-ideológica quando trata da filosofia da práxis avançando da filosofia tradicional idealista. (GRAMSCI, 2017). A filosofia enquanto visão de mundo é associada em seu caráter pragmático aos grupos beligerantes da sociedade e quando um

desses grupos sociais se torna hegemônico, o Estado passa a ser instrumentalizado para o fim de educar a sociedade.

“O desenvolvimento do jacobinismo (de conteúdo) de da fórmula da revolução permanente aplicada na fase ativa da Revolução Francesa encontrou seu ‘aperfeiçoamento’ jurídico-constitucional no regime parlamentar, que realiza – no período mais rico de energias ‘privadas’ na sociedade – a hegemonia permanente da classe urbana sobre toda a população, na forma hegeliana do governo com o consenso permanentemente organizado (mas a organização do consenso é deixada à iniciativa privada, sendo portanto de caráter moral ou ético, já que se trata de consenso dado ‘voluntariamente’ de um modo ou de outro)” (GRAMSCI, 2017, v. 3, p. 95)

Observemos como Gramsci explicou a unificação ideológica de grupos sócias dispares para enfrentar uma outra categoria social antagônica visando sua superação e a instalação de uma nova realidade, a burguesa. São os elementos da sociedade civil que abrigam os aparelhos de hegemonia capazes de garantir unidade de força entre grupos sociais subalternos e estabelecer uma nova visão de mundo. (GRAMSCI, 2017). Essa aliança corrobora para a constituição de uma nova ética, um novo modo de viver, um novo modo de pensar.

“Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (GRAMSCI, 2017, p. 399)

A escola não é o único aparelho de hegemonia, mas é um deles (GRAMSCI, 2017). Nessa citação Gramsci esclarece o quanto os aparelhos de hegemonia são imprescindíveis para o Estado integral e sua função educativa. É através deles que a sociedade é disciplinada em novos modos de viver e entender a realidade. Dizer que a educação liberta, é omitir sua dimensão conformista. Esse caráter emancipador da educação, que critica um discurso e

defende outro, se encontra na filosofia contra hegemônica de Gramsci. A ideia não é somente contrapor uma ideologia, mas também propor uma outra mais significativa.

### **3 GRAMSCI - FILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA**

É preciso delimitar um pouco mais essa filosofia que é contra hegemônica e propositora de nova hegemonia. Tendo em vista as várias possibilidades e sentidos que possam lhe ser atribuídos, avançamos esclarecendo o que é filosofia nesse trabalho.

O filósofo italiano Antônio Gramsci é o autor que vai esclarecer o entendimento de filosofia. Não que ele seja aquele a ter uma definição conclusiva sobre o que é filosofia, mas porque consegue romper com visões clássicas de filosofia, inatistas e teleológicas, e se aproximar de uma definição historicista, uma que considera o fenômeno dialético da vida humana.

Começamos essa demanda com Ligouri e Voza (2017, p. 294), discorrendo o avanço do pensamento de Gramsci sobre o conceito de filosofia,

Diante destas opções está o materialismo histórico, como forma de pensamento ligada, de modo constitutivo, a um mundo em que todos os elementos entram em movimento, enquanto ele faz da unidade de teoria e prática, de filosofia e ideologia (política), não um conceito metafísico unitário, como acontece em Gentile, mas o ângulo visual do qual 'os conceitos estaticamente 'unitários' são ridicularizados e destruídos.

O entendimento inicial que o Gramsci possui sobre filosofia não é esse descrito na citação acima, pelo contrário, sua concepção inicial é aquela tradicional amparada no idealismo, porém com enfoque em seu uso político. Ele avança em seus estudos para outro entendimento no decorrer da sua trajetória de pensador e intelectual orgânico. Insatisfeito, começa a trabalhar sobre uma visão para a filosofia marxista e dessa forma tenta superar as filosofias amparadas na metafísica. O materialismo dialético começa a ganhar forma sistêmica em Gramsci.

Entendemos a partir dessa concepção que a tentativa filosófica de explicar a realidade e responder suas contradições a partir de um trabalho teórico que se distancia ou desconsidera a vida vivida e instalada historicamente, descartando a ação deliberada do homem e seu poder social de transformação e

ressignificação, ainda está afeita a metafísica unitarista, anti-historicista e dogmática das filosofias clássicas e academicistas.

Nas palavras do filósofo italiano temos a seguinte definição para filosofia:

O que é a filosofia? Uma atividade puramente receptiva ou quando muito ordenadora, ou uma atividade absolutamente criadora? [...] Mas o que significa “criador”? Significará que o mundo exterior é criado pelo pensamento? Mas por qual pensamento e de quem? Pode-se cair no solipsismo e, na realidade, toda forma de idealismo cai necessariamente no solipsismo. Para escapar ao solipsismo, e, ao mesmo tempo, às concepções mecanicistas que estão implícitas na concepção do pensamento como atividade receptiva e ordenadora, deve-se colocar o problema de modo “historicista” e, simultaneamente, [...] uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, em que é a própria história universal do momento da sua realização progressiva. (GRAMSCI, 2017, p. 202)

Observemos aqui como a filosofia da práxis contesta a arché original que é posta pela filosofia tradicional no mundo transcendente, imutável e absolutamente determinante. A filosofia da práxis enquanto criação da realidade não age de maneira independente, pelo contrário, precisa de uma aceitação e acolhimento autônomos. Essa filosofia da práxis considera o mundo concreto vivido pelas pessoas cotidianamente, não considera isso um falseamento da realidade, mas a própria realidade acontecendo e sendo criada. Desse jeito, sua atuação, como criadora de realidade e subjetividades, será garantida.

Gramsci (2017), discorrendo sobre o caráter criativo da filosofia da práxis diz,

[...] Ao que parece, somente a filosofia da práxis realizou um passo à frente do pensamento, com base na filosofia clássica alemã, evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção do mundo, como “bom-senso” difuso no grande número (e esta difusão não seria concebível sem a racionalidade ou historicidade) e difuso de tal maneira que se converte em norma ativa de conduta. Deve-se entender criador, portanto, no sentido “relativo”: no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, da própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste “maior número”. Criador, também, no sentido em que ensina como não existe uma “realidade” em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com os homens que a modificam. (GRAMSCI, 2017, p. 202, 203).



Observemos que Gramsci relaciona o pensamento filosófico à uma concepção autônoma da realidade criada e aceita por um conjunto social. Aqui ele trata da instalação de uma ética que se tornará uma cultura, uma concepção de mundo, um *modus vivendi*.

A filosofia e a política possuem uma relação dialógica quando seus elementos constituintes se tornam a ética de um povo (GRAMSCI, 2017). Entendemos que a filosofia, mesmo aquela que se separa das massas, que é classista, academicista, quando coloniza e controla espaços na sociedade civil agregando-se a grupos sociais variados, potencializa-se na direção de uma constituição do senso comum como modo de vida.

Se existe uma utilidade para a filosofia, além de movimentar os alicerces da casa que lhe abriga, é a de, paradoxalmente, fornecer as pedras que serão usadas para a próxima fundação de uma nova construção. A filosofia da práxis não é meramente contra hegemônica, ela é potencialmente propositora de uma nova hegemonia.

O filósofo possui uma história que marca sua vida. As condições materiais que determinam o conjunto da sociedade também afetam o pensador. Viver no tempo e espaço delimitados e instituídos não elimina e nem subtrai do filósofo a ânsia de superação da realidade. Não entendemos que o modo de vida, sob orientação de uma ética particular proveniente de uma classe social de cultura hegemônica, possui força suficiente para aniquilar a força contra hegemônica da filosofia. Entendemos que os limites circunstanciais que se impõem sobre os homens contingentes não permitirão uma tese sem antítese e sem síntese. Paradoxalmente, nossos limites históricos de humanidade ou, para contradizer a sacralização da competência, nossa incompletude, nos assegura, de alguma forma, a inquietação, e com isso, o avanço do conhecimento.

O filósofo possui duas dimensões, uma individual e uma coletiva (GRAMSCI, 2017). Nos parece que o filósofo especialista consegue visualizar criticamente a trama social e histórica do pensamento. Porém, esse pensador profissional caminha sobre um chão de realidade imanente, que lhe serve tanto como objeto de crítica, quanto modo de vida inteligível e operacional.

“Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente [...] passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com esse trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?.” (GRAMSCI, 2017, p. 93, 94)

A crítica e consciência fazem parte do interesse daqueles que são filósofos (GRAMSCI, 2017). Daqueles que são educados em uma formação diante da vida. Daqueles que podem enxergar o caráter contingencial da vida vivida e a si mesmos como agentes conscientes e/ou inconscientes do modo de existência hegemônico. Filosofar é criticar e constituir politicamente uma consciência da realidade fundada historicamente nas relações sociais.

Aceitamos que a filosofia é capaz de distender conceitualmente a malha da realidade e provocar-lhe brechas e rupturas em seu tecido a ponto de infiltrar por elas novos fios e costuras, novos tecidos filosóficos, novas visões de mundo. Dessa maneira, fica assegurada a força recriadora e ressignificante da atitude filosófica. A incompletude humana garante a presença das contradições e dos contrapontos, o que por sua vez, assegura a novidade criadora da filosofia.

[..] O filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um re-criador de problemas. A filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias [...], e essas circunstâncias, esses condicionamentos ou fontes são aquilo que os seres humanos fazem: a arte, a ciência, a política, o amor. [...] Em virtude disso, poderíamos também afirmar que a filosofia pensa as condições de suas perguntas. Ou, o que é o mesmo, a filosofia pensa as próprias condições. Certamente, o mundo que condiciona a filosofia é o de seu tempo [...] Em outros termos, a tarefa da filosofia será levar ao conceito o que esse mundo apresenta. (CERLETTI, 2009, p. 25).

Parafraseando Cerletti, a filosofia é, simultaneamente, filha e mãe de seu tempo. Ao mesmo tempo que a filosofia vive delimitada e circunstancialmente formatada em seus sistemas teóricos, ela vai fagocitando aquilo que a realidade

lhe impõe e recriando novos sentidos de existência para ela. A filosofia recria a realidade e propõe novas possibilidades.

“É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo o mundo’, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem [...]; 2) no senso comum e no bom senso; 3) [...] em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir [...].” (GRAMSCI, 2017, v. 1, p. 93)

“Todos são filósofos” (GRAMSCI, 2017), não porque construíram a duras penas insondáveis sistemas teóricos, mas porque compartilham, consciente e/ou inconscientemente, o pensamento de algum sistema filosófico. Gramsci deixa claro nessa citação que a elaboração sistêmica e rigorosa de uma filosofia, quando difundida e aculturada pelo homem de massa, acaba constituindo a subjetividade das pessoas. Suas vidas são afetadas, conscientemente ou não, pela presença hegemônica de um grupo social determinante.

Para este pensador italiano é preciso avançar da posição miscelânea que constitui o senso comum para uma condição coerente e consciente da própria identidade. A falta de uma atitude crítica na hora de analisar o mundo pode acabar promovendo uma visão incoerente, caótica e bizarra da realidade.

O processo de crítica da realidade mostrará uma série de marcas deixadas na identidade que precisam de análise acurada para tornar possível uma “elaboração crítica da consciência como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti marcas de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise.” (GRAMSCI, 2017, p. 94).

Não há como desconsiderar o caráter humanístico presente nas formulações teóricas de Gramsci. Para o filósofo italiano, valores de autocorreção ideológica devem estar presentes da formação escolar dos jovens estudantes. Ele ainda salienta a importância da filosofia da práxis nesse processo de construção de uma identidade crítica nas novas gerações que vivem nos ambientes sociais que exigem uma relação muito próxima entre ciência e

trabalho através da organização preconizada exemplarmente pelo Taylorismo-americanismo.

Falando sobre a escola unitária de Gramsci e dos seus níveis metodológicos, Mário Alighiero Manacorda, em *O princípio educativo em Gramsci* diz que,

A escola unitária é escola de trabalho intelectual e moral – técnico, industrial -; que seu objetivo é a formação de valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão (MANACORDA, 2013).

A escola unitária gramsciana não divide a escola em dois tipos, uma marcadamente desinteressada com direcionamento curricular voltado para uma formação intelectual dos dirigentes da classe dominante e outra marcada por um currículo de conteúdo técnico-manual para os grupos subalternos da classe trabalhadora. Na filosofia da práxis gramsciana a escola deve alcançar resultados que é o de “introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo [...]” (MANACORDA, 2013).

Dessa maneira é possível perceber o grande valor atribuído por Gramsci a uma Filosofia que não se distancia da vida concreta dos indivíduos. Para esse pensador, mesmo que haja uma pretensão em dividir a realidade em duas partes absolutamente autônomas, uma prática e outra teórica, isso não passa de interesse ideologicamente constituído. Os fundamentos econômicos da sociedade precisam ser levados em consideração na hora da análise do discurso filosófico.

#### **4 GRAMSCI: IDEOLOGIA E HEGEMONIA PÓS-FUNDACIONAL**

“[...] a superioridade da ideologia marxista é dada pela consciência do próprio caráter não absoluto e não eterno: consciência de *parcialidade*, ligada a uma classe e a um momento histórico.” (LIGOURI, VOZA, 2017, p. 399)

Nesse momento queremos abrir espaço para novas falas e interpretações pós-fundacionistas sobre concepções de hegemonia e ideologia de Antônio Gramsci. Visando um melhor esclarecimento e uma abordagem mais dialética em torno de questões que levantamos, ou seja, a lógica empresarial

colonizando o sistema educacional, o TEAR, no processo de construção político-filosófico de humanidade, vamos considerar a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, através de artigos de: (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013); Daniel de Mendonça (2014); Ana Alves (2010).

As ideologias dominantes são discursos hegemônicos e não concepções de mundo absolutamente, definitivamente ordenadores da realidade. O desejo que os discursos universalistas possuem em objetivar a realidade como sendo a expressão do real, esforçando-se em sair da história para não serem afetados por seus condicionantes, depara-se com os conceitos que são “construções discursivas que permitem lidar com aspectos e dimensões do real, mas não se confundem com ele” (ANJOS, 2007).

No artigo, *A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação*, Gustavo Gilson Oliveira, Anna Luiza Oliveira e Rui Gomes de Mesquita, discutem condições de articulação entre o pós-estruturalismo da teoria do discurso de Laclau e Mouffe na pesquisa em educação. Para tanto os autores se aplicam em analisar quatro proposições de Glynos e Howarth que “refletem sobre as implicações (anti) epistemológicas e metodológicas da teoria do discurso, buscando suprir o que alguns, “[...] vinham identificando como um déficit metodológico no projeto teórico de Laclau e Mouffe (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013).”

“A teoria pós-estruturalista do discurso, nesse sentido, rejeita radicalmente a possibilidade de tal acesso e afirma vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria *realidade* investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem. A chamada *mediação discursiva*, portanto, não é um problema epistemológico [...], é uma condição de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos.” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013)

A ciência e seu método clássico hegemônico da indução e dedução quando buscam a extração da verdade, protagonizam o estabelecimento ou fixação de um conhecimento sobre a realidade. Mas, tanto o conhecimento produzido como a realidade constituída são produtos contingentes e precários sempre abertos às alterações impostas pelo inevitável caráter significativo dos sujeitos históricos. Dessa forma a teoria do discurso rejeita toda metodologia universalista que se declare possuidora instrumental do acesso direto ao conhecimento das coisas

mesmas. O objeto que passa pelo crivo perscrutador humano será produto constituído discursivamente.

Diante desse chamado *déficit* metodológico no projeto teórico de Laclau e Mouffe, Glynos e Howarth promovem uma abordagem reflexiva em seu trabalho *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory* que desemboca em quatro proposições: 1. Pesquisa orientada ao problema; 2. Explicação retrodutiva; 3. Lógicas como unidades explicativas; 4. Perspectiva da articulação (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013).

O que nos interessa aqui são as características levantadas que marcam a teoria do discurso que afetam nosso trabalho pelo menos em dois pontos: 1. A ideologia em suas dimensões hegemônica e contingente; 2. A realidade social como fixação do discurso em meio a articulação teoria/prática.

“A produção de pesquisas e discussões teóricas já se constitui assim – na medida em que contribui para interpretar, articular, deslocar, legitimar e/ou contestar sentidos e lógicas que circulam no campo social – em um movimento de intervenção na realidade. Intervenção, não no sentido da proposição direta de estratégias de resolução dos problemas reconhecidos na realidade social a partir dos parâmetros – ou das regras do jogo – que configuram essa própria realidade e constituem esses problemas como tais. Mas, no sentido do questionamento da naturalidade ou essencialidade dessa realidade e das regras mesmas que a constituem.” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1334).

Observa-se que o produto da pesquisa na concepção da teoria do discurso, promove intervenção como sendo já um movimento que afeta a realidade posta pelo discurso. A intervenção emerge não por que soluciona um problema dado pelo contexto social estabelecido, mas por que dialoga com ele em bases contestatórias ou afirmativas. A realidade então, não é o mundo concreto distanciado do real produzido pela pesquisa científica. A própria pesquisa é também realidade discursiva. Como diz Oliveira, A. L.; Oliveira, G. G. e Mesquita (2013), “as formulações teóricas também são discursos *opacos* e interessados, que constituem a realidade e que, portanto, não podem representá-la de forma neutra e imparcial”. O método científico, em suas dimensões indutiva e dedutiva, apesar se seu caráter universalizante, não está a parte da história e portanto, apresenta inevitavelmente um DNA contingente.

“A impossibilidade da predição precisa e da construção de modelos teóricos gerais decorreria da multiplicidade e complexidade quase infinita dos mecanismos envolvidos nos processos sociais. Embora seja possível conhecer alguns mecanismos em atuação, torna-se muito difícil – senão virtualmente impossível – identificar todos os mecanismos que estão desempenhando um papel em determinado contexto e, mais ainda, determinar qual a resultante final das interações que podem se estabelecer entre todos eles” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1340).

Dessa forma os autores realçam a chamada lógica da explicação retrodutiva como alternativa a indução e dedução da abordagem clássica do método científico. Para as ciências sociais, a teoria do discurso propõe o abandono das noções de predição e confirmação ou refutação de hipóteses, no que diz respeito a provar teses. O que está em jogo não é provar hipóteses ou estabelecer fenômenos sociais incontestáveis em suas leis blindadas pelo oráculo da ciência positiva, mas convencer os atores sociais mostrando o poder que o discurso possui de articulação e/ou crítica do problema em análise. “A validação ou aceitação do conhecimento produzido, nessa perspectiva, não depende da obtenção de provas ou de sua resistência ao *falseamento*. Depende, em última instância, de fatores relacionados à sua capacidade de convencimento da comunidade científica e dos atores sociais [...] (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1337)”

É sempre bom dizer, pra que não reste dúvida, que a teoria do discurso não é anti-fundacionista ou negacionista do método científico, ou de qualquer outro modelo essencialista, apesar de tê-los em dimensões de idealidade. Na verdade, ela tensiona as bases sobre as quais foram montadas esse, e qualquer outro, método de investigação que racionaliza a universalidade e objetividade fora do contexto simbólico que constitui a humanidade. As perspectivas pós-estruturalistas “radicalizam a exigência de rigor analítico e da verve crítica ao levar às últimas consequências as implicações da crítica racional sobre seus próprios fundamentos e justificativas” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1345). O real, ou seja, o não acessado, é a única coisa existente fora da discursividade. Mas na realidade das relações humanas nada existe fora de contexto significativo.

“Em contraste com os mecanismos causais do realismo crítico, todavia, as lógicas são reconhecidas como sempre dependentes

das construções discursivas e hegemônicas dos próprios sujeitos sociais, não como realidades [...] externas ao campo discursivo e hegemônico. Essa perspectiva não implica que as lógicas não participem do campo da realidade, mas, ao contrário, reconhece que a própria realidade é constituída de forma inescapavelmente discursiva”. (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1341)

As lógicas sociais, ou seja, os “sistemas de regras [...] em um dado contexto social [...], podem ser vistas como vigentes em contextos sociais parciais, hegemonicamente contestados e [...] nunca plenamente totalizáveis” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1345). Observemos que a constituição de toda lógica social, de toda identidade social, na teoria do discurso, é sempre aberta, contingente e nunca universalizante ou totalizante. “A abertura do social é, então, a precondição de toda hegemonia” (LACLAU; MOUFFE, 2015). A precaridade é uma marca das relações sociais que não supõe uma formação humana integral, inteira, total. Sendo assim, falar em educação integral baseada em competências e habilidades formativas, só pode ser assumida em suas dimensões ideológicas.

Diferentemente do modelo dualista que pressupõe aplicação da teoria na realidade, como se houvesse um mundo conceitual e teórico separado do mundo contingente e concreto, a teoria discursiva propõe um modelo articulatório entre os sistemas sociais e os sistemas teóricos, todos discursivos. “Não há uma realidade externa ao campo discursivo [...] nem um discurso científico radicalmente externo ao campo social” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1343). Desse jeito, na luta pela hegemonização ideológica dos vários grupos sociais e identidades epistemológicas, os discursos vão se (re)constituindo numa série de (re)articulações, visando uma fixação permanente e universal, como nos discursos essencialistas, ou uma fixação contingente e aberta, então dinâmica e articulável, como nos modelos pós-fundacionistas, a exemplo da teoria do discurso de Laclau e Mouffe. Lembrando que, independente dos modelos que operacionalizam a vida nas relações sociais, a fixação é sempre impossível, porém necessária.

“Deve-se destacar que o potencial para a construção de articulações não é uma prerrogativa dos intelectuais ou analistas científicos, essas articulações são construídas, desafiadas e deslocadas continuamente por processos hegemônicos dos quais o discurso científico participa como apenas um dentre



vários enunciadores possíveis [...]” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1343).

O que é posto em destaque aqui não é o estabelecimento da verdade sobre os fenômenos sociais, mas que a capacidade das identidades de “constituição, reprodução e contestação de discursos e racionalidades são sempre processos de disputa hegemônica, desempenhados por sujeitos coletivos contingentes, forjados a partir de movimentos de identificação e diferenciação simbólica” (OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA G. G.; MESQUITA, 2013, p. 1345). Dessa maneira, a disputa pela hegemonia discursiva, passa necessariamente pela análise rigorosa dos sistemas fixados, e também, pelo estabelecimento das identidades sociais discursivas para uma plena potencialidade articulatória. “É porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Buscando explorar a concepção de ontologia em Ernesto Laclau, tendo em vista, segundo o autor, sua necessária relação com a normatividade, Daniel de Mendonça faz uma abordagem muito importante sobre o caráter contingente e inconcluso da estrutura social em suas relações políticas. Apesar do seu caráter precário, as ideologias e seus fundamentos incompletos, objetivam a fixação fundacional das suas concepções político-ideológicas.

O pós-fundacionalismo coloca em xeque as teorias que desejam se estruturar ou se fixar a partir de um fundamento último. Para Laclau as relações políticas são contingentes, instáveis e antagônicas, inviabilizando qualquer tentativa de prescrições ou deliberações que apontem para melhores formas de decisões, ou qualquer discurso que alimente a ideia de emancipação, conforme a tradição marxista coloca (MENDONÇA, 2014).

Segundo Mendonça (2014), a crítica elaborada por Ernesto Laclau sobre a tradição marxista se encontra no fato dessa concepção eleger o determinismo econômico como sendo necessária e essencial em toda e qualquer formação social e também de não perceber que a objetividade é impossível, ou seja, que “o objeto não pode ser completamente constituído pelo discurso”. Nas palavras de Mendonça (2014),

“Para o autor (Ernesto Laclau), a essência e o objetivismo são impossíveis de serem alcançados e toda teoria política e social que postular tais buscas terá o seu conteúdo normativo

prejudicado. O que queremos dizer por conteúdo normativo prejudicado tem a ver com o que há pouco chamamos de normativismo ideal, ou seja, praticamente ou mesmo impossível de ser realizado. Assim, pensar normativamente tendo como inspiração epistemológica o pós-estruturalismo laclauiano é considerar a ocorrência de acontecimentos políticos efetivos, movimentos políticos reais.” (MENDONÇA, 2014, p. 142)

Observemos aqui como os acontecimentos no mundo concreto da vida é valorizado. Como a realidade recebe uma atenção especial na teoria do discurso de Laclau. Veremos como essa realidade contingente e histórica, marcada pelo antagonismo e precaridade, é produto duma relação conflituosa das ideologias hegemônicas que trabalham para majorar seus discursos universalizantes.

“[...] Somos seres ideológicos e simbólicos por natureza, o que nos permite admitir dois fatos: primeiro, em termos gerais (nível ontológico), sempre haverá ideologia; e segundo, em termos concretos (nível ôntico), as ideologias nascem, sofrem variações e morrem. A noção de ideologia da teoria do discurso de Ernesto Laclau (Laclau e Mouffe, 1985; Laclau, 1993), articula, ao mesmo tempo, os dois fatos acima apontados.” (MENDONÇA, 2014, p. 145)

A partir dessa definição, três concepções para ideologia são questionadas no artigo de Daniel de Mendonça: a ideologia como falsa consciência, por ser ultrapassada; a ideologia como modelo político estanque, por ser trans-histórica; a ideologia concreta, ou seja, o modo de viver social fixado e hegemônico, como determinante da ideologia, isto é, do sistema social e epistemológico dominante, por tomar o ontológico pelo ôntico (MENDONÇA, 2014). Dessa forma, os acontecimentos da vida são fluidos e articuláveis. Toda ação política vista como ideal para todos e que alimente um caráter finalista, carrega em si uma conotação ideológica interessada por sua estruturação e fixação permanente e universalizante, o que para o autor, não condiz com a realidade que é sempre imanente e simbólica.

Sendo assim, seguindo esse raciocínio, podemos concluir o caráter contingencial e precário da ideologia no plano ôntico, ou seja, na prática política cotidiana. Nesse contexto, o discurso hegemônico sempre será alvo do discurso contra hegemônico na relação antagônica que constitui a realidade. Mesmo sabendo que na dimensão analítica não cabe a ideia da substituição da ideologia falsa pela verdadeira, por que não há nada falso para se tornar verdadeiro, a disputa entre os discursos para hegemônizar a existência dos seres com suas

ideologias, é desejável do ponto de vista das relações políticas que constituem a vida social. (MEDONÇA, 2014).

Apesar de ser impossível uma identidade ideológica fixar sentidos totalizantes sem nenhum limite, é preciso que esse impossível seja feito, pelo menos no plano histórico contingente. Como diz Mendonça (2014), “o estabelecimento de determinada visão ideológica num espaço político democrático é fundamental para que haja ordem, para que exista governabilidade”.

Nesse contexto analítico de confronto ideológico e disputa pela hegemonização discursiva, a fixação de sentido se torna elemento não somente de ordem e governabilidade, mas também de disciplina e repressão, de direção, dominação e controle. Educar para conformar, usando ou não autodisciplina como queria Gramsci, compõe como aspecto importantíssimo o contexto dialógico e articulatório entre os grupos sociais e seus discursos.

As identidades não estão prontas, ou seja, previamente constituídas antes da própria relação antagonica. Elas se formam dentro do embate das relações sociais conflituosas. Segundo Mendonça (2014), “antagonismo é condição de possibilidade para formação de identidades políticas e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas formas já prontas.”

O autor salienta ainda que junto ao antagonismo existe a experiência de negatividade, ou seja, a falta de uma identidade plena, completa, objetiva (MENDONÇA, 2014). Seria como o trabalho alienado de Karl Marx.

O trabalho, que constrói a identidade humana enquanto ser histórico e significativo, é transformado pelo capitalismo em bem passível de ser comprado, adquirido por dinheiro. Uma coisa, um objeto ofertado e negociado em um mercado que, no contexto capitalista é fixado com essa identidade, surgindo daí o trabalho como capital humano. A despeito da sua precariedade e contingencia, nasce a estrutura da falta, a identidade antagonicamente constituída e discursivamente fixada, hegemonizada.

Não havendo uma única identidade social fundacional, mas diversas e variadas identidades, todas contingentes e precárias, não tem por que eleger uma delas para ser condutora necessária dos interesses universais e totais dos inúmeros discursos existentes. É nesse panorama interpretativo que Laclau

propões sobre as identidades, paradoxalmente, uma “articulação entre si em contraposição a um polo opressor comum” (MEDONÇA, 2014).

“A ideologia é materializada no discurso. Discurso, por sua vez, não deve ser entendido como simples reflexo de conjuntos de textos ou falas, numa dimensão meramente linguística. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não material e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, simbólico, sobredeterminado. Não aparece como algo a ser desvendado, desvelado – como se fosse possível alcançar a verdade na sua forma mais transparente e final [...] O real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente, como uma positividade transparente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esse é significado de diversas maneiras, a partir das lentes sobredeterminadas dos sujeitos.” (MENDONÇA, 2014, p. 149)

O discurso significa e dá sentido à existência em seu entorno. Os conceitos que são lançados e atribuídos às coisas acabam servindo de base e suporte para novas elucubrações e novas interpretações. A realidade posta discursivamente, isto é, dotada de sentido majorado, não está imune a novas, velhas ou até futuras significações ou ressignificações. Esse jogo dinâmico e dialético de dotação de sentido das coisas é parte necessária das relações humanas. É nesse embate dialético e articulatório entre os discursos que nasce e/ou morre o ser das coisas. Como diz Mendonça (2014) sobre a dimensão ontológica do discurso, “ele nomeia o ser da existência, uma vez que a existência necessita necessariamente de uma série de relações simbólicas para alcançar o *status* de ser e isso somente é possível a partir de uma articulação discursiva.”

“Pensar determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente que essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, tendo em vista que politicamente toda constituição discursiva se, por um lado, é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões” (MENDONÇA, 2014, p. 158)

Observa-se com clareza então, que um discurso, mesmo dentro de um cenário pós-fundacionista como esse que ora apresentamos, não admite qualquer posição ideológica objetiva. Todo discurso tende a incluir elementos ideológicos assemelhados e cordiais entre si, porém, a medida que se aproxima

e se alia a certas concepções políticas, se distancia necessariamente de outras que lhes são opositoras e negativas. A teoria do discurso de Laclau não é anti-fundacionalista, mas contrária a qualquer prática discursiva que negue a transitoriedade, a contingência, a incompletude, a precariedade da sua dimensão ôntica.

“Todo fundamento político estrutura-se discursivamente quando se hegemoniza, ou seja, quando determinada posição política particular passa a representar os mais variados setores da sociedade. Assim, a hegemonia é o momento da decisão política, da sedimentação de determinado discurso [...] Toda hegemonia pressupõe uma contra-hegemonia e ambas só podem ser conhecidas no momento em que essas práticas políticas surgem como tais.” (MENDONÇA, 2014, p. 138)

A impossibilidade da decisão é tomada e concretizada quando o vácuo do inominável, ou seja, a novidade existencial, o não simbolizado, aparece diante dos discursos significantes. Tudo que mantém contato com o ser humano é dotado de sentido, de identidade. Citando Laclau, Mendonça diz (2014), “O real não é realizável por si, mas prescinde de objetivações discursivas [...] Fora do contexto discursivo, os objetos não têm ser, somente existência”.

Tratando as semelhanças e diferenças sobre o conceito de hegemonia em Gramsci e Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, o artigo: *O conceito de hegemonia - de Gramsci a Laclau e Mouffe*, de Ana Rodrigues Cavalcanti Alves, destaca alguns elementos que colaboram com nossa intenção de enquadrar esse conceito, entre outros, em termos cada vez mais críticos e elucidativos da nossa questão.

O pensamento de Gramsci se encontra em um contexto epistemológico marcado pela crítica interna do marxismo originada pela crise de inadequação “das categorias teóricas do marxismo às transformações da sociedade capitalista.” (ALVES 2010).

Segundo Alves (2010), ao invés do marxismo de início do século XX promover uma análise dos fatos observáveis produzidos pelo capitalismo, ou seja, a fragmentação das classes sociais, consentiu com a Segunda Internacional em manter seu projeto de universalizar a classe operária num bloco coeso e firme em direção a uma sociedade socialista. Essa situação é vista pela

autora como ruptura entre teoria e prática no seio marxista. Uma espécie de devaneio político que seria revisto pela filosofia da práxis do Antônio Gramsci.

A partir dos novos enfoques revisionistas, incluindo aqui, segundo autora, as análises de Gramsci sobre hegemonia, as tendências positivistas dentro da bolha economicista de início de século XX, marcadas por uma espécie de curso natural da história em direção de uma polaridade inevitável entre capital/trabalho, serão confrontadas pela crítica marcante da realidade contingente. Para Alves (2010), Antônio Gramsci avança o marxismo,

“De acordo com Laclau e Mouffe (2004, pp. 100-102), a concepção de hegemonia de Gramsci representou um verdadeiro divisor de águas no pensamento marxista, na medida em que amplia o terreno atribuído à recomposição política e à hegemonia para além da aliança de classes, afirmando a necessidade de uma liderança intelectual e moral que permita aos grupos sociais se distanciarem de uma postura corporativista e se unirem aos interesses de outros grupos. Essa liderança intelectual e moral pressupõe o compartilhamento de ideias e valores por vários grupos sociais e é a base da formação de uma vontade coletiva que, através da ideologia, passa a ser o cimento orgânico unificador do bloco histórico” (ALVES, 2010).

Observa-se que a fragmentação social patrocinada pelo capitalismo é considerada por Gramsci na hora de pensar e teorizar a realidade. Tendo em vista a formação de um bloco histórico, a despeito das diferenças discursivamente realçadas internamente na sociedade pelo sistema democrático capitalista, Gramsci condena o que chama de corporativismo no meio proletário por entrar ou bloquear projetos de alianças entre grupos subalternos que poderiam, ideologicamente, unirem-se. (ALVES, 2010).

Comparando os pensamentos de Gramsci e Laclau e Mouffe sobre hegemonia, é possível alinhar os autores entorno da prevalência das articulações políticas na concorrência pela hegemonia; a inexistência de uma hegemonia sobre a totalidade social; a defesa de uma nova hegemonia; o papel central da ideologia no âmbito social; a classe hegemônica não é classe necessária (ALVES, 2010). Já as diferenças são apontadas quando Gramsci defende a possibilidade de união de todo bloco histórico, enquanto Laclau e Mouffe consideram isso impossível pelo fato de negar o próprio conceito de

hegemonia. Além disso, enquanto Gramsci aponta na direção da sociedade socialista, do fim da sociedade de classes, do partido e da sociedade política, Laclau e Mouffe negam qualquer totalização ou fechamento social, pois, de outra forma, a própria constituição social não seria viável, já que a dimensão social resulta desse enfrentamento entre hegemonia e contra hegemonia (ALVES, 2010).

O uso proeminente da força como instrumento coercitivo para fins de acomodação social fez do programa político da Rússia capitalista pré-revolucionária um ambiente de poucos espaços de conversação e diálogos entre o Estado e a sociedade. No entanto, para Gramsci, a realidade no Ocidente era outra. Marcado por uma sociedade civil melhor estruturada em bases democráticas mais sólidas, trouxe com isso um novo ingrediente de contato para as várias instâncias do Estado. Aqui, o uso de aparelhos de hegemonia fundados sobre aportes mais civilizatórios e menos coercitivos teria um maior uso e uma melhor resposta em seus resultados conformistas.

A autodisciplina é um elemento desejado no princípio pedagógico gramsciano e que surge em sua análise no momento que percebe uma diferença da constituição da sociedade civil bem estruturada no Ocidente e sem a mesma qualificação democrática no Oriente.

“Gramsci, realizando uma análise sobre ‘as formações econômico-sociais do Oriente e do Ocidente’, percebe que no primeiro caso a sociedade civil não possui uma estrutura que possibilite uma constituição dialógica entre as classes sociais capaz de germinar uma força cultural hegemônica a partir de uma constatação de luta de posições, fundada no estabelecimento consensual. Dessa forma ele justifica o uso majoritário da força coercitiva na Rússia bolchevique, o que não seria viável no Ocidente. Para essa região do planeta, marcada pelo avanço estrutural da sociedade civil, ‘a guerra de posição’, e não a ‘guerra de movimento’, é o que se teria em vista para um assalto político e cultural, a partir da sociedade civil, onde ocorre a luta pela hegemonia” (ALVES, 2010)

O ambiente marcado por uma sociedade civil com poder de diálogo seria a melhor opção para uma estratégia discursiva fundada basicamente no estabelecimento do consenso dialógico para fins de acomodação social. Na Rússia de fins de século XIX, onde prevaleceu um Estado politicamente distante da sociedade, a coerção violenta e impositiva de um Estado educador foi visto como mais adequado a sua organização. Já no Ocidente de fins do século XX,

onde a marca da democracia burguesa se ampliava pelo globo através do capitalismo pós-muro de Berlim, o Estado educador contaria com uma acomodação social de cunho mais aberto e ajustável por meio da autodisciplina das nações sob a dominação dos parâmetros de sucesso do capitalismo americano.

Antônio Gramsci prossegue com o conceito de Lênin sobre hegemonia, mas reconsidera a exclusividade da coerção e agrega a estratégia dum classe dirigente para construir um consenso entre as massas a partir de uma autodisciplina. Seria nessa elaboração que o Gramsci amplia o conceito de hegemonia instalando o aspecto diretivo da cultura e da ideologia (ALVES, 2010). Para ele, continua Alves (2010) sobre o princípio teoria-prática gramsciano, “um movimento filosófico que pretenda ter alguma solidez cultural deve evitar essa separação entre os intelectuais e a massa”.

“A ampliação da base social da classe fundamental, através de um sistema de alianças e a conquista de outros grupos pelo consenso, constitui aspectos fundamentais para o estabelecimento de um aparato hegemônico. Desse modo, Gramsci aponta que a questão da hegemonia não deve ser entendida como uma questão de subordinação ao grupo hegemônico; pelo contrário, ela pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida [...]” (ALVES, 2010)

A relação de dominação se dá não somente por meio da força coercitiva. No processo de hegemonização ideológica se vê a abertura de espaços de diálogo entre os grupos dominantes e dominados, onde os primeiros lançam mão da estratégia de fazer concessões aos segundos, satisfazendo interesses que se mostrarão importantes na hora de promover o consenso; angariar apoio para o estabelecimento de programas político-econômicos e conter o avanço de grupos opositores. Essa estratégia, que Antônio Gramsci chama de Revolução Passiva, não promove a Revolução proletária. Pelo contrário, fragiliza a classe trabalhadora pela cooptação dos seus intelectuais orgânicos.

Descrevendo a importância que Gramsci atribui a ideologia como constituinte de todo bloco social, Alves (2010) diz, “ele afirma que o problema de toda concepção do mundo que se transformou em movimento cultural, produzindo uma atividade prática, é justamente conservar a unidade ideológica de todo bloco social”. Gramsci em sua obra, de maneira muito enfática, não atribui essa empreitada de formação humana a nenhuma ação espontaneista do



acaso ou de algum tipo de ação natural desempenhada por uma força capaz de desvelar ou desnovelar do seu interior.

Existe uma força ou condição que pressiona a classe subalterna a assumir como sua a ideologia da classe hegemônica. Mesmo tendo em suas diretrizes elementos contrários, os grupos subalternos se veem impulsionados a considerar os valores dos grupos ideologicamente dominantes. Essa incoerência que prende a classe subalterna em bases folclóricas, para mencionar um termo usual em Gramsci ao tratar da miscelânea cultural presente na formação das massas, o que é chamado também de personalidade compósita, é passível de esgotamento e superação. A meta gramsciana é uma educação centrada na realidade contingente e que esteja afinada com saberes epistemologicamente coerentes e minimamente harmônicos. A ideologia da classe trabalhadora não se coaduna com a ideologia do capital. Para Gramsci, a educação que expurga os elementos contraditórios da formação política-filosófica da classe operária é revolucionária. E é isso que o Estado educador deve buscar: uma sociedade que supere o aglomerado de concepções contraditórias entre si e que trabalhe para hegemonizar bases estruturais coerentes.

Para Gramsci a classe trabalhadora não pode ser deixada a mercê dum emaranhado difuso e arbitrário de discurso contraditórios, é preciso fazê-la avançar culturalmente. Segundo Alves (2010), “a classe operária não chega a essa consciência crítica de maneira espontânea, não se torna independente ‘por si’”. Para Gramsci os intelectuais orgânicos possuem uma parte decisiva nesse projeto de emancipação.

Para romper com o discurso da classe dominante, os grupos subalternos precisam constituir seu próprio sistema político-cultural e confrontar a ideologia hegemônica na sociedade civil, onde, segundo Gramsci, ocorrem essas batalhas (ALVES 2010). Parece que esse confronto se torna mais eficiente e esperançoso quando se estabelece o que Gramsci chama de crise de hegemonia. Essa crise instala-se quando algumas demandas de alguns grupos sociais não são satisfeitas ou quando a classe subalterna amplia sua visão crítica sobre sua realidade contingente e se afasta da classe social dominadora. Nessa perspectiva, a filosofia da práxis gramsciana além confrontar, colabora na constituição identitária dos grupos subalternizados pela ideologia capitalista hegemônica.

O pensamento Gramsciano possibilitou rupturas nas dimensões teóricas da hegemonia e da ideologia. (ALVES, 2010). A ideologia em Gramsci rompe com a visão negativa dominante no meio marxista, ou seja, aquela que assume a ideologia como máscara da realidade. Gramsci adota uma proposta de ideologia mais aberta, mais fluida. Uma ideologia como visão de mundo criada sob aspecto contingente numa relação conflituosa na sociedade; um discurso hegemônico por um bloco histórico, não absolutamente ou totalmente, mas hegemonicamente dominante, passível de formulação técnica especializada dos intelectuais orgânicos; uma organização pedagógica que educa e autodisciplina as massas; uma articulação política entre os vários grupos sociais que lutam em um processo dialógico complexo para a elaboração de unidade, de universalidade e formatação do bloco histórico (ALVES, 2010).

A classe operária precisa da sua própria ideologia para se constituir enquanto classe social antagônica unificada. Sendo desse jeito, não é difícil concluir a não existência dessa ideologia dentro da classe trabalhadora em termos tautológicos ou metafísicos. É preciso formar a consciência da classe operária. Ou seja, além de buscar a unidade da classe trabalhadora, é preciso formar sua identidade própria. Nesses termos Gramsci valoriza o papel do partido político e dos intelectuais orgânicos.

“Gramsci não supera totalmente o dualismo do marxismo clássico, pois sustenta dois princípios que não estão sujeitos à luta hegemônica porque se formam na infraestrutura econômica e esta esfera não está sujeita à lógica da hegemonia. Esses princípios correspondem à unicidade do princípio unificante e seu caráter necessário de classe. Disto decorre que a hegemonia de classe não resulta inteiramente da luta política, mas pressupõe, em última instância, um fundamento ontológico” (ALVES, 2010).

Sendo assim, aparece um conflito interno no pensamento de Gramsci. Ao mesmo tempo que ele advoga a existência de uma luta necessária para o estabelecimento de uma identidade de classe e de uma nova hegemonia, ele defende a permanência dessa unidade durante o processo conflituoso (ALVES, 2010). Dirigindo o pensamento desse jeito, Gramsci acaba se chocando contra si mesmo na medida que assume o possível fim da ‘contra hegemonia’, um dos elementos da realidade contingente e que constrói, juntamente com o discurso hegemônico, as relações sociais.

Observamos o alerta que a autora dá sobre o caráter transicional do pensamento gramsciano quando aponta, por meio de Laclau e Mouffe, a manutenção do fundamento essencialista marxista clássico, a ideia de classe social necessária, ao mesmo tempo que elabora o conceito de hegemonia (ALVES, 2010). A final de contas, nem mesmo na Segunda Internacional Comunista houve essa unicidade total discursiva sem o apelo dos instrumentos de coerção. Ela foi, inclusive, causa de desagregação interna do pensamento comunista, levando a uma série de reconstruções internas da teoria, por meio de reinterpretções e revisionismos protagonizados por Bernstein, Sorel, Gramsci, e em nossos dias, Laclau e Mouffe (ALVES, 2010).

“Apesar da impossibilidade de fixação de um sentido, o social só existe como esforço de produzir este objeto impossível através de fixações parciais de sentido, pois sem isso não há possibilidade de um fluxo de diferenças nem mesmo como diferir ou subverter um sentido. Desse modo, o discurso se constitui com o intuito de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças e constituir um centro. Os pontos discursivos privilegiados na fixação parcial de sentido são denominados pontos nodais” (ALVES, 2010)

Quando Gramsci alerta sobre a necessidade do intelectual orgânico no processo de constituição da classe subalterna, está nos mostrando que essa identidade e unidade não são tautológicas e espontaneístas, pelo contrário, são históricas, contingenciais, imanentes e pedagógicas, então, sujeitas ao critério de hegemonização.

Observemos que toda fixação discursiva, apesar de seu caráter temporário, se dá em um plano político conflituoso, marcado por fixações parciais dos discursos privilegiados que trabalham tanto para se impor diante dos outros discursos, como para frear, conter e/ou cooptar os discursos contra hegemônicos (ALVES, 2010). Considerando a existência conflituosa de discursos e sua função primária de constituição do social como realidade simbólica precarizada, colocamos o PEI, dotado da couraça do Estado de direito, como aparelho de hegemonia que trabalha em favor da fixação do discurso da classe dominante.

A partir desse aparato teórico, podemos realçar então, pelo menos dois elementos reflexivos: 1. O sistema social vigente, o chão que pisamos, o *modus*

*vivendi*, a realidade histórica contingente que nos dá uma sensação de segurança, de confiança, de firmeza e satisfação, apesar de seu caráter simbólico e precário, é o elemento paradoxalmente constituidor das relações sociais; 2. O passado, discurso velho que ainda permanece; a contemporaneidade, discurso hegemônico que alcançou status de ideologia dominante; e do futuro, o discurso contra hegemônico que ainda não conseguiu unir forças suficientes para se impor como sentido objetivado e universalizável, convivem em uma atmosfera plural e diversa, onde os vários grupos batalham por sobrevivência e dominação, acabam constituindo o todo social conflitante, ambíguo, precário, discordante e constantemente tenso, garantindo uma base sempre aberta nas relações sociais (ALVES, 2010).

Nos parece que a personalidade compósita presente no homem de massa pode ser objeto de contestação e superação, mas não conseguimos afirmar, por enquanto, que ela seja totalmente e absolutamente eliminada do plano ôntico da realidade social.

Realçamos a ideia da convivência conflituosa dos discursos que, mesmo dentro dos aparelhos de hegemonia, não perde esse caráter belicoso e tensionante. Apesar de servirem a interesses discursivos privilegiados, os aparelhos de hegemonia não garantem, em absoluto, a totalidade ou a objetividade em suas táticas de fixação discursiva.

Os grupos sociais que estão sujeitos a esses discursos, no caso desse trabalho a escola de referência em ensino médio de Pernambuco, não os acolhem sem filtro ou com objetividade. Não se transmite, transplanta um discurso com total aceitação do corpo social. Esses vários discursos são filtrados por outros discursos já absorvidos ou afixados em nossa personalidade coletiva. Os discursos precisam lutar dialogicamente em uma ambientação relacional contingente e articulável, onde nem sempre o outro é visto como inimigo a ser abatido, mas como possível elemento a ser conquistado para servir direta ou indiretamente a uma efetiva hegemônica discursiva. Mesmo sendo contrários entre si, nem sempre o capital e o trabalho são vistos e aceitos como opositores no mundo concreto da vida.

Da mesma forma que as conquistas da esquerda foram absorvidas pelo discurso burguês no início do século XX no Estado brasileiro, os discursos divergentes podem acolher entre si elementos de contato para formular um mínimo de consenso com vistas a satisfazer suas demandas particulares. Ao invés de somente eliminar o opositor, como no caso dos Expurgos de Moscou na URSS e do Macartismo norte-americano, conquista-lo para seu batalhão seria uma estratégia eficiente, como no caso da Lei de sindicalização de Getúlio Vargas, da modernização industrial do governo civil-militar brasileiro e da universalização da ideologia da competência infiltrada em variados seguimentos da sociedade, como na administração pública, através dos tecnocratas e especialistas em gestão, e na Educação Integral de Pernambuco, através da TEAR e da ideologia da competência.

Considerando o que foi expresso até aqui sobre as interpelações dos autores sobre as categorias conceituais de Gramsci, ideologia e hegemonia, é possível concluir, pelo menos, que há uma porta aberta nos escritos gramscianos para novas interpretações e novos usos para sua produção intelectual.

Mesmo que se possa encontrar na hegemonia e na ideologia de Gramsci alguma falta ou inconsistência, como salientam os autores citados anteriormente, permanece sua identidade marxista revolucionária e sua irrefutável presença epistemológica na interpretação da realidade política contemporânea. A luta pela hegemonia discursiva dos vários grupos antagônicos e subalternizados é um fato transparente e inequívoco nas relações sociais, principalmente onde os ventos do discurso democrático conseguiram estabilidade e fixidez em instâncias e agrupamentos sociais variados e, muitas vezes opostos, como é o caso das correntes ideológicas progressistas de centro esquerda e as correntes políticas liberais de centro direita no Brasil.

No caderno 11, § 17, vol. 1, Antônio Gramsci tratando sobre a objetividade e subjetividade traz uma crítica sobre a visão de mundo que desconsidera o homem e sua história como determinantes. Além dessa crítica, ele analisa a prevalência da subjetividade de uma grupo social na interpretação e fixação de conceitos sobre os vários fenômenos político-culturais. Apesar de considerar o caráter dinâmico da realidade, o filósofo italiano continua em sua posição de

defesa da objetivação do mundo por parte de uma subjetividade historicamente constituída e hegemonicamente dominante.

“Objetivo significa sempre ‘humanamente objetivo’, o que pode corresponder exatamente a ‘historicamente subjetivo’, isto é, objetivo significaria ‘universal subjetivo’. O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário[...]” (GRAMSCI, 2017, p. 134).

Vários são os discursos que lutam pela hegemonização do seu aparato ideológico e dos seus princípios sociais e econômicos. Nenhum deles será coerente com a realidade social imanente se não possuir uma fundamentação que considere a contingência da história humana como origem dessa disputa pelo poder discursivo. “Há, portanto, uma luta pela objetividade [...] e esta luta é a própria luta pela unificação cultural do gênero humano. O que os idealistas chamam de ‘espírito’ não é um ponto de partida, mas de chegada [...]” (GRAMSCI, 2017, p. 134).

A universalização objetiva de uma subjetividade histórica e imanente, como o marxismo, não se nega em considerar a existência da pluralidade discursiva. Porém, apesar de saber da existência de várias visões de mundo, não reconhece em nenhuma daquelas fundadas na metafísica, o poder para objetivamente se fixar sem apresentar algum tipo de incoerência. “A ciência experimental foi, até agora, o terreno no qual uma tal unidade atingiu o máximo de extensão [...] ela é a subjetividade mais objetivada e universalizada concretamente” (GRAMSCI, 2017, p. 134).

Alguns autores, como Roger Scruton e Ernesto Laclau, apontam Gramsci como transição para o que hoje se convencionou chamar de Nova Esquerda. Uma esquerda que nega fundamentos clássicos do marxismo que são intocáveis enquanto existir o capitalismo, como por exemplo, a classe operária ética e moralmente líder revolucionária. Uma esquerda que defende uma nova postura revolucionária na contemporaneidade pós-fundacionista. Uma postura de diálogo em pé de igualdade fundacional com outros grupos subalternos e também oprimidos. Uma postura que não cultive nenhum tipo de projeção política acima dos outros discursos e que não os veja como militantes de menor importância em comparação com a luta anticapitalista e pró-comunista. Uma

esquerda que trabalha pela radicalização da democracia e que não se coloca em defesa de qualquer concepção de mundo que possa vislumbrar um final, um desfecho, uma totalização ou universalização da melhor política, da melhor sociedade, da melhor cultural.

O que não se questiona da ideologia de Gramsci é seu caráter necessário. Todo programa político, todo grupo social e toda identidade discursiva pressupõem a existência de uma constituição ideológica. Mesmo que se defenda um posicionamento neutro, ou positivista, ou cientificista, ou capitalista e/ou marxista das relações sociais como sendo o melhor para todos, por que indubitável e objetivo, não se nega o caráter humano significativo e simbolizador, pelo menos sem apresentar alguma forma de inconsistência. Lembrando que isso não é uma deficiência, falta ou fraqueza da humanidade. Pelo contrário, é isso que nos faz quem somos, humanos, e que nos possibilita lidar com o meio natural, do qual somos parte vulnerável sem a capacidade de pensamento racional, de raciocínio lógico e de trabalho social, com chance de permanência existencial significativa.

A humanidade através do trabalho constrói sua história numa existência caracterizada pela dialética. O sentido que o ser humano atribui a realidade respeita os condicionantes do meio natural onde está inserido, mas não lhe permite uma determinação sem resposta. A humanidade intervém na natureza em uma relação de adaptação e transformação continuada que garante uma sobrevivência significativa do meio e de si mesmo no decorrer dessa relação.

Falando sobre as bases filosóficas gramscianas que analisam a correlação de forças entre a prevalência da essência sobre o fenômeno, Daniele de Oliveira e Pedro dos Santos, no artigo intitulado *O processo de construção do pensamento gramsciano: alguns apontamentos acerca da educação das classes subalternas*, nos diz que, “[...] pelo trabalho (o ser humano), intervém no mundo para garantir sua existência, criando a partir dessa intervenção, outros complexos que constituem a totalidade social” (OLIVEIRA; SANTOS, 2011).

Se a hegemonia é o alvo a ser alcançado pelos vários grupos conflitantes na sociedade, as estratégias de obtenção desse projeto passam necessariamente pelo caminho da organização e constituição das identidades.

Para Gramsci a identidade de classe requer o trabalho dos intelectuais orgânicos. Já para os pós-fundacionistas, essas identidades se constituem no próprio embate político, característico das relações sociais. Para essas duas concepções, não há uma identidade imanente, pré-existente. Essa identidade precisa ser construída.

Esse processo de constituição identitária dos discursos contingentes usa aparelhos de hegemonia múltiplos e diversos. Para nós, o sistema escolar secundário de Pernambuco, colonizado pela lógica de gestão empresarial do TEAR, pela filosofia de formação integral dos alunos e pela ideologia da competência, exemplifica muito bem esse desejo de hegemonia. “Nas sociedades industrializadas, científicas e tecnológicas é o *homo faber* que suscita interesse” (CARVALHO; CABRAL, 2015).

## **5 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO**

O Programa de Educação Integral, sob os cuidados da Secretaria Executiva de Educação Profissional criada em 2009, promove nas escolas de referência o ensino propedêutico que ora passa por alterações curriculares patrocinadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Com uma visão de ensino que estende o tempo de permanência dos estudantes na unidade escolar, o PEI dirige sua atenção estratégica com enfoque na gestão escolar entendendo ser um seguimento determinante para a obtenção de suas metas e da chamada qualidade social. Isto é, a obtenção de competências e habilidades que vão além de conteúdos descontextualizados.

Para o PEI a formação do estudante deve estar fundada na Educação Interdimensional. Não acreditando na constituição humana estrutura unicamente sobre a base intelectual, a formação integral do ser humano defendida pelo programa de educação integral evoca quatro dimensões essenciais: cognitiva, afetiva, espiritual e corporal.

Para que seja possível assumir essa visão de humanidade nas escolas de referência, o programa desenvolve estratégias que satisfaçam a formação continuada dos professores e gestores tendo em vista a criação de um quadro profissional em conformidade com essa filosofia.



Para amarrar esses elementos conceituais, qualidade social, educação integral, formação continuada, o PEI tem sempre diante de si um plano estratégico dirigido por um controle rígido de gestão educacional amparado numa logística empresarial muito bem fundamentada e orquestrada por um conjunto de profissionais na área de administração, a exemplo de Ivaneide Áurea A. P. Lima responsável pela adequação da Tecnologia Empresarial Odebrecht à lógica do sistema de ensino público.

Buscando melhorar os índices de qualidade da educação, o PEI foi implementado em Pernambuco em 2008 através da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho. Por meio de uma série de ações voltadas para esse objetivo, a reestruturação do Ensino Médio foi feita considerando desde o tempo de permanência dos estudantes na escola até o enfoque dado a formação do gestor escolar. Vários setores do sistema educacional foram reformulados e passaram por mudanças significativas. A racionalização do trabalho escolar começava a ser profundamente sistematizada em direção de uma articulação de ações controladas que visavam alcançar metas bem definidas e previamente acordadas entre as várias instâncias da rede de ensino.

O Programa de Educação Integral e a TEAR tratando principalmente da educação de qualidade como negócio da escola e justificando sua implementação no Estado de Pernambuco evocando os baixos índices apresentados pelo sistema de ensino, têm suas primeiras raízes no projeto piloto do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, instituído pelo decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003, em uma parceria público-privado. (DUTRA, 2014)

Como a ideia de qualidade está diretamente associada a um parâmetro definido e aceito socialmente, cabe saber qual seria esse padrão de qualidade que, segundo o PEI, a escola pública pernambucana deveria apresentar.

Sabemos que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), orientado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Índice da Educação Básica (IDEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEBE), coletam, analisam, sintetizam, interpretam, monitoram e

estabelecem as competências e habilidades essenciais que os sistemas de ensino devem produzir. Nos parece, considerando todo esse contexto nacional e internacional de parâmetros avaliativos, que eles giram em torno da busca incansável pela elaboração ideal do cidadão plenamente produtivo e da formação de um sujeito social paramentado de competências que atendam satisfatoriamente as exigências de uma economia de mercado globalizada que avança sob o signo da obtenção de resultados.

Para a TEAR não é suficiente a instalação de uma gestão escolar de cultura empresarial para a obtenção de resultados satisfatórios. Além de assumir algumas nomenclaturas próprias do meio empresarial, é preciso dotar os educadores com uma postura que enxergue a vida sob um prisma empreendedor. “Teoricamente, TEAR é um instrumento de gestão, planejamento e resultados. [...] envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, desconstruir conceitos, assumir nova postura e novos desafios.” (LIMA, 2011, p. 13).

Quando o TEAR assume a escola como empresa, tende a trazer sobre ela uma série de significados próprios desse ambiente: a ideia de custo/benefício; a remuneração atrelada ao desempenho produtivo; a ideia de negócio; a cultura empresarial; a formação de capital humano.

No âmbito das referências simbólicas, o *gerencialismo* vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o produtor do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos (LAVAL, 2019).

Esse contato entre o sistema de ensino e o setor econômico empresarial não é um simples diálogo entre instituições sociais que buscam a tônica da solidariedade orgânica e o atendimento de demandas comuns da sociedade. Ele é também uma relação dialética de poder e enfrentamentos em uma ambientação política de luta pelo controle colonizador dos espaços sociais.

Mesmo havendo um interesse comum pela qualidade da educação básica, essas duas instituições sociais, a escola e a empresa, possuem

identidades próprias, possuem interesses particulares. Uma empresa no sistema liberal capitalista visa o lucro e para tanto deve considerar o caráter competitivo que toma conta do cenário econômico de livre mercado. Já a escola, mesmo sofrendo influências variadas ao longo da história e mais recentemente sendo alvo da ação colonizadora do sistema neoliberal, visa, por meio do ensinamento do que foi produzido pela humanidade no esteio do tempo, a educação civilizatória dos seus frequentadores.

Enquanto a lógica empresarial imbuída de um espírito capitalista competitivo e gerador de um homem massa individualista e predatório trabalha na direção de uma convivência social cada vez mais desagregadora, mantida coesa pela ação violenta do Estado de direito, a escola, ainda que sofrendo com a colonização do seu espaço por essa ideologia que justifica a dominação e a exploração dos grupos bem sucedidos sobre os grupos incompetentes, ainda trabalha visando a constituição de uma teia social baseada na reprodução da cultura humana.

A escola está sendo cada vez mais assimilada pelo discurso neoliberal. E isso não se deu abruptamente por iniciativa genial de um indivíduo que resolveu melhorar os índices escolares através da atualização gerencial dessa instituição. No processo de acomodação dos ideais capitalistas na escola, “desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o espírito capitalista” (LAVAL, 2019).

Essa apropriação da escola pelo capitalismo vem ganhando espaço e força em várias falas de personagens de envergadura política importante em Pernambuco, como é o caso de Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, um dos grandes nomes relacionados à implementação do PEI como política pública nesse estado.

A mutação presente é apenas a atualização, numa fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência ativa há muito tempo. [...] Em Spencer, um dos principais teóricos utilitaristas da educação [...] encontramos argumentos a favor de uma educação para a vida completa [...] Também encontramos o que Adam Smith já ressaltara quando pretendeu introduzir uma dimensão mercantil nas relações entre indivíduos e estabelecimentos de ensino: se queremos que as escolas ensinem coisas úteis, elas devem obedecer à demanda [...] (LAVAL, 2019)

É possível observar uma escola sendo determinada por outros setores da sociedade civil e assumindo significados múltiplos e variados. Os termos: empreendedorismo, projeto de vida e valor/conhecimento (capital humano), já fazem parte da nossa rotina escolar. Foram transformados em ideais da educação de qualidade.

Inspirando-se no modelo da organização das empresas Odebrecht, sob o recorte temporal de sucesso, a TEAR instala-se na estrutura gerencial das escolas públicas de Pernambuco almejando retirá-las do seu estado nomeadamente decadente.

Sem traçar uma análise crítica sobre o estado precário do ensino público como resultante de vários fatores, entre eles a economia de mercado fundada no Estado mínimo, essa visão empresarial classifica essa condição escolar focando sua atenção na ordem ética profissional e técnica operacional, podendo ser superada pela adoção da cultura empresarial como parâmetro garantidor de sucesso.

Para o TEAR a escola pública não consegue os bons índices de classificação determinados pelos órgãos internacionais por falta de competência gerencial. A sociedade de classe e o Estado mínimo, que determinam um tipo de educação para os filhos da classe trabalhadora e outro tipo de educação para os filhos da classe capitalista, não é considerada como fator estruturante de um sistema excludente garantidor das diferenças qualitativas entre o público e o privado.

Dito de outra forma: a exemplo das escolas particulares, para a TEAR, a qualidade da educação está no modo empresarial de operar o sistema de ensino. A qualidade da escola não depende do maior ou menor investimento público. Esse tipo de justificativa é usado pelo Estado mínimo que, ano após ano, vem instituindo estratégias de controle fiscal e ordenamento financeiro: teto de gastos, responsabilidade fiscal, reforma administrativa, entre outros.

Temos defendido que a TEAR tem possibilitado a circulação na escola pernambucana dos conceitos da lógica empresarial. Ela tem sido um Cavalo de Tróia a disseminar os valores neoliberais entre os grupos proletários. Uma estratégia de controle e disciplinamento social que incute na formação dos

estudantes premissas capitalistas, como a meritocracia e o capital humano. O que temos chamado de colonização da educação pelo discurso da Educação Integral.

“Com o propósito de intervir neste cenário (perda de qualidade do ensino público) e resgatar a credibilidade do Ensino Médio público, o Governo de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE – uniram esforços mediante convênio [...] No que concerne à gestão, o Programa foi em busca da Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO, resultante da sistematização efetuada por Norberto Odebrecht, de uma série de princípios, conceitos e métodos, no decorrer de várias décadas presidindo o seu grupo de empresas. [...] ‘um modelo de educação empresarial baseado numa filosofia de vida’ (de sucesso) (LIMA, 2011, p. 19, 20)

A baixa qualidade de ensino-aprendizagem apresentada pelas escolas públicas, segundo o TEAR, resulta da falta de uma postura empresarial por parte dos profissionais que a compõem. Os exemplos de sucesso advindos das escolas particulares que se servem dessa logística empresarial tem servido de modelo e ilustração de sucesso pelo Programa de Educação Integral. Essa diferença qualitativa entre as escolas públicas e privadas não aparecem como projeto de uma ideologia excludente de um Estado capitalista, mas sim como falta de competência do setor público frente a competente máquina administrativa do sistema privado.

Nossa proposta como intervenção filosófica, é compreender essa visão de escola defendida pelo TEAR. Não aceitamos com naturalidade que a tão desejada qualidade da educação seja reflexo simplista de uma maneira empresarial de gestão. É preciso assumir uma atitude filosófica problematizadora da realidade na “busca de compreender as condições de produção, de circulação e de reconhecimento de tais discursos [...]” (ANJOS, 2007).

A autora de *A práxis pedagógica e os enfrentamentos no campo discursivo*, Hildete Pereira dos Anjos, citando Pêcheux, coloca o discurso como processo historicamente constituído. Para ela, “tal processo, sendo histórico, é produzido em determinadas condições [...] Tem modos de funcionamento específicos, conforme seu objeto [...] Imbrica-se na vida concreta.” (ANJOS,

2007). A TEAR é um discurso que trabalha para servir os interesses neoliberais na formação dos jovens como capital humano.

A escola pública analisada a partir da ideia de falta, de decadência, de incompetência e de ingerência, tem nos mostrado o quanto o Estado mínimo neoliberal tem incidido sobre o setor público tendo em vista sua cooptação pelo setor privado.

Não se pode, sob o risco de erro interpretativo, justificar as desigualdades apresentadas entre as escolas públicas e privadas, sem considerar a sociedade de classes que lastreia o modo de vida dos grupos de frequentam essas instituições.

A falta de gestão educacional qualificada e amparada em um sistema internamente coerente e coeso não facilita a obtenção de resultados satisfatórios para as escolas. Porém, mesmo havendo uma logística empresarial bem fundamentada e sob amparo de um corpo técnico profissionalmente competente e habilitado, sem uma filosofia da práxis perpassando todo o sistema dirigente, não consegue mais que reproduzir e justificar a realidade posta. Não podemos chamar de bem sucedido um trabalho escolar que, numa sociedade capitalista, justifica a existência da desigualdade social através das premissas da competitividade e da meritocracia. Não há sucesso numa transformação escolar que alcança uma mesma realidade excludente. Mudar a lógica de gestão escolar para permanecer a mesma instituição que separa e exclui não se configura uma novidade revolucionária.

## **6 AS JUVENTUDES SOB O SIGNO DA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL**

A fundamentação teórico-metodológica da Política da Educação Integral de Pernambuco, desenvolvida pelas escolas, é baseada na Educação Interdimensional [...] Sua proposta defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o logos, o pathos, o mythos e o eros, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008). (DUTRA, 2014)

A formação integral do estudante exige uma visão de humanidade que, em Pernambuco, o PEI foi buscá-la em dimensões múltiplas e variadas. Além de trazermos o conceito de Educação Interdimensional, destacaremos nesse

momento da pesquisa as ideias que norteiam o sentido de juventude e suas principais caracterizações.

O Relatório Jacques Delors é citado no livro *TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados*, como fundamento para um novo conceito de educação (LIMA, 2011, p. 26). Entre outras coisas, ele será mencionado para justificar a defesa de uma postura escolar que valorize a coordenação empresarial de várias competências que, a nosso ver, apontam para a satisfação de demandas específicas do neoliberalismo. Mesmo defendendo uma atitude criativa frente as adversidades da vida, não há no livro uma análise crítica sobre essa ideologia capitalista exigente de novas configurações adaptativas. O que se vê é uma naturalização de fenômenos sociais encampados pelo ideal burguês que, segundo a TEAR, carecem de uma aceitação conformativa por parte daqueles que desejam ser bem sucedidos nessa configuração social competitiva e excludente.

Essa ideologia da competência, assumida pelas escolas de referência em ensino médio (EREM), visa uma adaptabilidade dos jovens estudantes, incluindo aqui todos os demais sujeitos que fazem a escola como professores e equipe de coordenação/gestão, a uma sociedade capitalista neoliberal para melhor satisfazê-la como investidora social.

A busca por uma formação adequada, conformista, interdimensional e eficaz na conjuntura social dominada pelo ideal burguês é defendida desde a primeira infância. Dessa forma, essa política-filosófica não se trata apenas de um tipo de prática voltada e direcionada para a faixa etária adolescente, mas para um tipo humano que se deseja formar.

Mencionando a Competência Produtiva inspirada no pilar aprender a fazer de Jacques Delors, Ivaneide Lima diz,

Desde a educação Infantil, a escola deve criar oportunidades para o aluno aprender a praticar os conhecimentos adquiridos de forma lúdica e prazerosa. Deve, também, habilitá-lo a ingressar no mundo do trabalho moderno e competitivo, focado na formação técnica e profissional, no comportamento social, na aptidão para o trabalho em equipe e na capacidade de tomar iniciativa. (LIMA, 2011, p. 28 e 29)

Diferentemente de Gramsci que salienta uma formação propedêutica na infância, a ideologia da competência mencionada acima conjectura a possibilidade de instaurar desde a educação infantil um posicionamento pedagógico voltado para a formação de valores da trabalhabilidade através de um plano sistemático.

Lembrando que não é qualquer trabalho e qualquer cidadania que se deseja, mas uma trabalhabilidade fundada no mundo moderno e competitivo de cidadania burguesa e liberal. Aos nossos olhos não há problema no estabelecimento de metas na educação, principalmente quando se sabe que nos aproximamos e defendemos uma educação engajada em favor de um projeto de sociedade que se faz com política pública e envolvimento social abrangente. A educação não vale por si só, ela serve a um propósito determinado e ideologicamente engajado. A educação é para; a educação é meio e não fim em si mesma.

O que problematizamos não é uma escola que trabalha como aparelho de hegemonia do Estado, mas uma escola que naturaliza seu trabalho e advoga a adaptação social dos estudantes a uma realidade sociocultural dominante; a uma sociedade moderna que exige um tipo atualizado de trabalhador; a um modo de vida que se defende como necessário para a obtenção do sucesso, da realização.

Essa educação que transforma para deixar tudo como era antes, não é a educação defendida por Gramsci. A escola gramsciana é revolucionária. Ela não foi retirada das mãos do destino teleológico e mecanicista para ser colocada nas mãos de uma humanidade transcendental, teleológica e determinista. A humanidade que se constrói em processo histórico dialético, é imanente, dinâmica e fluida. Ela não se entrega ao destino inevitável da realidade sem ser por meio de uma significação político-filosófica por ela mesma constituída.

A escola revolucionária preconizada por Antônio Gramsci, em associação permanente com a realidade concreta da vida, apesar de não poder por si só emancipar a humanidade e constituir uma nova hegemonia, possui um papel relevante no trato com a interpretação crítica da sociedade e da vida humana. Essa instituição, assumindo um compromisso com a própria



humanidade e seu caráter historicista, pode sim “instigar a classe trabalhadora à conquista da condição de médica de si mesma” (OLIVEIRA; SANTOS, 2011).

A história é marcada pela pluralidade e pela diversidade. Suas várias maneiras de entender a realidade e significá-la, são ótimos argumentos denunciadores do arbítrio do discurso hegemônico que trabalha para superar o que muitos chamam de atraso.

A modernidade chamada de progresso e trazida ao contemporâneo pela síntese dos acontecimentos históricos, possui uma personalidade político-filosófica. Nessa identidade ideológica que conseguiu chegar ao presente histórico, encontram-se elementos culturais variados e muitas vezes antagônicos.

Mesmo vivendo em um ambiente social hegemonicamente neoliberal, encontramos valores ideológicos progressistas que trabalham por sua sobrevivência e manutenção. Dentro dessa convivência histórica conflituosa, nos deparamos com vários grupos sociais dominantes e subalternizados que lutam para manterem e superarem suas condições. Os jovens estudantes também estão presentes nesse processo dialético da história.

Como ocorre com os professores e a equipe gestora, os jovens também fazem a escola e participam dela ancorados em condições discursivas variadas. Vista de mais perto, essa massa de jovens, filhos de trabalhadores nas escolas públicas, são multifacetados e amplamente variados em estilos, desejos, sonhos e condições.

A despeito de serem vistos como matéria-prima potencialmente adequados às necessidades do investidor, as juventudes acolhidas pela Educação Interdimensional de Pernambuco não se limitam a sujeitos que ocuparão posição social determinada pelos grupos sócias dominantes.

Não são simplesmente alunos (*alumnus*) que precisam de conhecimento vindo do professor; que recebem o conhecimento como se fossem saberes transmitidos pelo mestre. Muito menos são clientes que se servem da educação como se fosse mercadoria de qualidade variada posta em prateleiras de supermercados. Parece-nos que o mais razoável é assumi-los como estudantes

(*studiosus*) de origem proletária que, juntamente com o professor, também proletário, despertam-se mutuamente para a emancipação.

Porém, é importante destacar para não parecermos ingênuos que, essa emancipação não ocorrerá enquanto a educação dos jovens da classe trabalhadora estiver sob o controle e gerenciamento dos ideais da classe dirigente. O processo emancipatório dos grupos dominados não se dá pelas mãos dos grupos dominantes, mas sim pelas próprias mãos daqueles que se encontram em condições de subalternidade. Dessa forma, não é difícil entender a importância da escola nessa relação de forças entre o capital e o trabalho.

Em tempos anteriores a igreja dominou e controlou os espaços escolares em busca da formação de gerações afinadas com suas premissas. Porém, em dias marcados pelo avanço do neoliberalismo, “os interesses do capital e a privatização da educação” (SCHLESENER, 2016), tem conseguido colonizar essa instituição com o discurso da gestão e logística empresariais e da orientação científica do trabalho didático-pedagógico. Nessa pesquisa, o TEAR de Ivaneide Lima, nas escolas de referência em Pernambuco, pode ser citado como exemplo desse fenômeno.

Mesmo circulando e transitando em múltiplos espaços discursivos determinantes, como a família, a igreja e o trabalho; e mesmo participando de formulações, reformulações, construções e desconstruções de si mesmos durante a existência, as juventudes são encaradas pelo PEI como fase transitória do desenvolvimento humano que precisa de uma formação interdimensional capaz de atender as demandas de um investidor social.

Apesar de serem instados constantemente a se conformarem a uma lógica social que consegue se impor, os jovens apresentam não somente desejo de ascensão dentro desse sistema neoliberal, mas também mostram insatisfação e rebelião à essa lógica através do seu envolvimento em outros sistemas sociais antagônicos, incluindo aqui a igreja, os partidos políticos e os movimentos sociais.

O envolvimento dos jovens no mundo da criminalidade também pode ser mencionado como condição criada pela própria realidade social que quer vê-los inseridos. A realidade social capitalista que justifica a exclusão de alguns jovens por conta da falta de competência para o sucesso, também pode ser mencionada

como causa do envolvimento de jovens no mundo da criminalidade por conta dessa mesma falta de competência.

A incapacidade para entrar na sociedade neoliberal numa posição de destaque ou de sucesso é usada como argumento para justificar a desigualdade social, o envolvimento na criminalidade, os baixos níveis de escolaridade e os baixos salários. Porém, quando isso é considerado isoladamente, sem a presença dos conceitos de sociedade de classe, mais-valia e propriedade privada dos meios de produção que constituem essa mesma sociedade capitalista de democracia burguesa, esse lastro discursivo consegue se impor mais ainda como justificativa plausível.

As habilidades são imprescindíveis para o sucesso do trabalho no modo de produção capitalista e no modo de produção socialista. Porém, se os jovens forem simplesmente adestrados em competências típicas de um momento histórico dominante e específico, na contemporaneidade tornando-se capital humano, não conseguirão mais que reforçar, melhorar e conservar o sistema em vigor.

Em um contexto de predição e arbítrio da razão sobre a complexidade da vida e das suas interações sociais marcadas por intrasubjetividades e intersubjetividades, onde os espaços sociais em geral, e a escola em particular, são ocupados pelo ideal de controle ordenador inteligível e sistêmico da realidade, o sistema de ensino é pressionado a assumir um papel mais voltado para a formação de jovens adequados às novas demandas da contemporaneidade.

A contemporaneidade ganha um sentido de atualidade. Novidade que está chegando de maneira irresistível, incontornável, exigindo uma atualização da maneira de pensar, de fazer, de aprender e de viver. Para nós, seguindo o modo de pensar Gramsciano, a atualidade é a síntese da história; é a hegemonização do discurso dominante.

Tratando sobre a instalação, por meio do bom-senso e, posteriormente, do consenso, de uma ética que se tornará uma cultura, uma concepção de mundo, um modo de vida, onde o Estado cumpre o papel educador, Antônio Gramsci diz que “a revolução provocada pela classe burguesa na concepção do

direito e, portanto, na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo (GRAMSCI, 2017, p. 275)

Incorporar amplos setores da sociedade aos valores hegemônicos exige uma posição educativa do Estado. Ocupando o sentido de cuidadora dos bens culturais da humanidade e de formadora das juventudes, os futuros cidadãos trabalhadores, a escola é transformada em aparelho ideológico do Estado para educar a população seguindo os valores dominantes.

Numa sociedade como a nossa, marcada predominantemente pelo enaltecimento dos valores liberais do individualismo e da meritocracia que justifica o sucesso e o insucesso das pessoas; e pelo esvaziamento das teses contestatórias da propriedade privada dos meios de produção e da exploração da classe trabalhadora como fatores de desigualdade, há uma tendência em normalizar as disparidades sociais através da conformação social patrocinada por esses ideais. Dito de outra forma, o sucesso ou insucesso, nessa conformação social neoliberal capitalista, depende da capacidade de cada indivíduo.

Nesse contexto, a classe trabalhadora recebe do Estado uma atenção adequada a sua condição, ou seja, de categoria social que apresente uma tal formação que viabilize competências e habilidades exigidas por um mercado competitivo. Em um cenário de disputas entre as economias globalizadas, a qualificação técnica profissional dos seus cidadãos acompanha os interesses do Estado capitalista. Não nos surpreendemos então que haja uma política pública voltada para a constituição de um homem massa que atenda essas demandas.

Ivaneide Lima, citando Emílio Odebrecht, realça a ideia de que:

“As escolas, desde o Ensino Médio à Universidade, precisam oferecer aos jovens a base que lhes permitam transformar cada instante da vida profissional em uma oportunidade de aprendizado, que é uma condição para o crescimento das empresas às quais servem (LIMA, 2011, p. 89, 90).

Vê os jovens como sujeitos em processo de formação e equipá-los com instrumentalidade técnica-profissional e valorativa, é condizente com qualquer discurso que se tornou dominante e que precisa manter essa condição diante daqueles discursos que trabalham e lutam com posições ideológicas diferentes.

A escola como empresa é a materialização de um discurso ideológico que se tornou hegemônico como política pública. Mas esse sentido não é único e exclusivo. Existem outros sentidos atribuídos a escola. As escolas indígenas e as escolas do MST são alguns exemplos de instituições educacionais que dividem com sindicatos, com partidos políticos, com seminários teológicos, o caráter ideologicamente personalístico que cada uma possui.

Sob o aspecto de empresa, a escola passa a servir ao jogo de interesse da economia e deve com isso responder adequadamente aos seus princípios, ou seja, produtividade, custo/benefício, capital humano, investimento, competitividade. A partir desse novo formato de enxergar e entender a escola, será possível compreender entre outras coisas, a sua eficácia em relação ao ensino/aprendizagem ranqueada na lista do IDEPE; o investimento do dinheiro público e seu uso racional, sem gastos desnecessários e desperdícios; a gestão técnica da logística administrativa empresarial servindo de inspiração e modelo de sucesso para a gestão escolar; a exigência de padrão de qualidade em nível internacional.

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria (LAVALL, 2019, p. 30)

Se a escola é uma empresa e a sociedade em geral é o investidor, então os jovens são os corpos que cumprirão o papel de matéria-prima a ser processada e transformada em mercadoria, ou melhor, em adultos plenamente preparados para satisfazer o mercado, ou seja, capital humano.

São várias e diversificadas as concepções de juventude (DAYRELL, 2003). Entre elas, aquela de maior destaque em seus efeitos e poder de ação massificadora de sentido é sem dúvida aquela provida pelo discurso dominante.

A identidade jovem, construída pelo próprio jovem em condições variadas, e muitas vezes desejada por juvenis, mantém uma relação dialógica com os adultos em uma posição marcadamente multifacetada e subalternizada. A juventude é vista como etapa a ser superada; como fase humana em transição

rumo a uma condição de plena cidadania e produtividade; como pessoa que precisa ser preparada.

Como Juarez Dayrell propõe, entendemos que as juventudes são múltiplas e variadas em significados e condições. A juventude filha da classe proletária não acessa igualmente os mesmos espaços de aprendizagens da juventude filha da classe burguesa; os jovens estudantes dos povos indígenas não possuem os mesmos valores socioculturais das juventudes enraizadas nas tribos urbanas das grandes metrópoles; o modo de vida assumido pelos jovens de comunidade cigana não é o mesmo dos jovens em assentamento do MST. Entendemos que dos vários sentidos atribuídos a juventude um se destaca como ideologicamente hegemônico: o de capital humano em formação.

Não é que eles não se constroem como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem. É essa realidade que nos leva a perguntar se esses jovens não estariam nos mostrando um jeito próprio de viver (DAYRELL, 2003)

Os jovens não somente constroem e possuem um modo próprio de viver, como também dialogam com os outros modos de existir. Sendo vistos como ainda não plenamente preparados para o mundo adulto, a fase ideal da vida, os jovens são precarizados. Classificados como pessoas incompletas e em transição para próxima etapa, são muitas vezes negados nos círculos de decisão que lhes dizem respeito.

A imagem de adulto que eles constroem é muito negativa. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. Mas é também assumir uma postura “séria”, diminuindo os espaços e tempos de encontro, com uma moral baseada em valores mais rígidos, abrindo mão de festas, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo. [...] Não que recusem ou neguem essa passagem, mas a vivenciam como crise (DAYRELL, 2003).

Apesar de ter algum poder na relação como os jovens, os adultos também transitam em um modo de ser historicamente construído e simbolizado. Vistas pelo senso comum como fases bem delimitadas, os jovens e adultos mantêm um diálogo onde não somente o mundo dos homens plenamente formados classificam os jovens, mas também são por estes marcados e simbolizados.

Como aparelho de hegemonia, a escola acaba assumindo o discurso dominante do modo de ser adulto, ou seja, sério, produtivo, emocionalmente contido, cidadão responsável de conduta moral rígida e exemplar. A escola trabalha para aplicar esse sentido aos jovens. Os professores, a equipe gestora e todos os adultos que formam o quadro de trabalhadores nas escolas integrais de Pernambuco devem se portar como exemplo dos jovens alunos.

“[...] o termo educador, empregado ao longo dos textos, refere-se a todos que trabalham na escola [...] a postura exemplar desses agentes deve ser a regra que servirá de referencial para o jovem estudante.” (LIMA, 2011, p. 14).

A educação pelo exemplo, fundada em um modelo de liderança proposto pelo TEAR exige parâmetros de valor que sirvam de bússola a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do texto, Ivaneide deixa claro que os paradigmas que servirão de fundamento para esse público escolar são encontrados na gestão científica do trabalho presente na logística empresarial.

Porém, considerando as várias condições político-filosóficas existentes entre os jovens e profissionais que frequentam o ambiente escolar, evangélicos, católicos, progressistas, liberais, agnósticos, ateus entre outros, não se pode, sem impor, desejar um padrão de postura profissional que sintetize todas as diversas matizes e concepções da vida reunidas em um local marcadamente plural.

Como foi dito anteriormente, a escola vista desse jeito, plural e diversa, não pode ser outra coisa senão ambiente de diálogo e confrontação ideológica, onde o Estado na pessoa dos seus agentes, professores, gestores e funcionários em geral, apresenta-se como discurso dominante e hegemônico.

Distender os sentidos atribuídos aos jovens na escola através da sua inserção em vários de seus momentos, talvez resultasse numa alternativa para o arbítrio escolar sobre a juventude como capital humano. Sua participação em questões que lhes dizem respeito, como diz o Protagonismo Juvenil do Programa de Educação Integral, pode ser mais que retórica se os jovens tiverem sua participação garantida nos Grêmios, nos conselhos de classe, na elaboração do

currículo, na gestão dos recursos, no ordenamento interno do cotidiano, no enfrentamento dos problemas pedagógicos, na análise dos resultados.

Entender, aceitar e praticar o trabalho como mercadoria (capital humano) e a cidadania liberal como valor prevalecente, não garante uma visão plural e crítica das identidades jovens, pelo contrário, valida e normaliza uma condição arbitrada pelos seguimentos sociais majoritários.

Mesmo sabendo das possibilidades de se problematizar essa ideia de educação interdimensional em seus parâmetros de natureza humana multidimensional, não iremos por esse caminho. Queremos dizer agora que o homem-trabalho, aquele que produz cultura e constitui civilização, está sendo confrontado pelo homem-capital que, por outro lado, faz de si mesmo uma mercadoria de valor comercial.

Quando falamos mercadoria, queremos dizer habilidades e competências que servem a interesses particulares de uma dada ideologia, em um momento histórico específico. Queremos dizer que muitos atributos exigidos pelo discurso hegemônico do capitalismo neoliberal se impõe na hora de cobrar da sociedade uma massa de trabalhadores preparados para atender as demandas do mercado.

Citando Marcos Antônio Magalhães, presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), parceira do Estado de Pernambuco na implantação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), hoje o PEI, a autora Ivaneide Lima (2011) diz sobre o Bônus de Desempenho Educacional (BDE):

[...] as pessoas são diferentes, têm competências diferentes. A remuneração tem de ser variável, de acordo com o avanço do conhecimento de cada um. É o que ele denomina salário conhecimento. Portanto, cada pessoa deve ser avaliada semestralmente por um conjunto de indicadores que lhe garante uma remuneração variável. (LIMA, 2011, p. 92).

A formação multidimensional dos jovens defendida pelo PEI em Pernambuco atribuí ao trabalho o conceito de capital humano. O conhecimento de cada um, as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da vida produtiva, são oferecidas como bens de produção dentro de uma lógica de mercado cada vez mais exigente e meritocrática.



Desse jeito, além de adotar uma postura de formação profissional fundada na chamada trabalhabilidade permanentemente ativa, isso para não ter a taxa de lucro diminuída, o trabalhador tende a assumir uma posição de capitalista que lucra de acordo com o investimento que faz em si mesmo, como capital humano. Porém, como diz Karl Marx, esse trabalhador tende a esquecer que os seus proventos e salários não são lucro de investimento, mas pagamento pela venda de uma mercadoria negociada durante sua vida toda.

Economistas apologéticos [...] dizem: (o trabalhador) converte sua mercadoria – a força de trabalho – em dinheiro [...] sua própria força de trabalho, é pois, seu capital sob a forma-mercadoria, do qual brota constantemente sua renda. Na realidade, a força de trabalho é seu patrimônio [...] não seu capital. É a única mercadoria que ele pode e tem de vender constantemente para viver, e que só atua como capital (variável) quando se encontra nas mãos do comprador (o capitalista) (MARX, 2014, v. 2, cap. 10, sec. 10, p. 544)

Durante sua vida produtiva inteira o trabalhador se vê dependente do capitalista na hora de vender seu trabalho. E como outra mercadoria qualquer, o trabalho sob orientação significativa do capital, sofre os altos e baixos do livre mercado. Na oferta internacional do trabalho as empresas multinacionais buscam as melhores alternativas de lucratividade nos países que garantem, entre outras coisas, mão de obra barata e capacitada, livre de legislações trabalhistas protetoras.

O assalariado do mundo moderno acredita que é justamente recompensado pelo seu trabalho. Esta mudança de percepção do trabalhador tem como base a forma como o modo de produção capitalista controla o tempo de trabalho e, com ele, o tempo de vida e o modo de pensar de toda a sociedade [...] A serviço deste novo modo de ser está a educação formal, a estrutura urbana, a vida familiar e a cultura em geral (SCHLESENER, 2016)

O sentido hegemônico de trabalho na sociedade capitalista é definido pelo ideal neoliberal. O trabalho como capital humano exige do proletariado não apenas atributos técnicos operacionais de manuseio de máquinas e equipamentos, mas também de habilidades e competências que garantam, entre outras, sucesso em áreas relacionadas a adaptabilidade e socialização (resiliência e poder de transformação e acomodação); a sociabilidade (afetividade e controle emocional); a produtividade (trabalhabilidade e execução de tarefas bem definidas e sistematizadas); a proatividade (autonomia e

capacidade de resolução de problemas). Esses elementos quando apresentados harmonicamente pelo trabalhador, segundo a ideologia do capital humano, adquire um valor maior de mercado, garantindo assim, uma maior lucratividade e uma nova humanidade, um novo psicofísico.

## **7 UMA FILOSOFIA ESCOLAR PARA ALÉM DE COMPONENTE CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A presença da filosofia na Educação Básica vai além de componente curricular. No currículo, ela pode ser vista para além de conteúdos ensináveis que miram a formação cidadã dos jovens. Sua presença discursiva está na alma do corpo social e em suas várias partes constituintes.

Na escola se vê pelo menos três sentidos para a filosofia: 1. Filosofia como componente curricular (disciplina/matéria); 2. Filosofia como fundamentação teórico-metodológica da prática docente; 3. Filosofia como visão de mundo (ideologia). Essas dimensões apesar de, frequentemente, não possuírem uma clara e consciente aplicação no ambiente escolar, estão sempre presentes nos vários momentos da escola. Aparecendo na fala dos alunos e funcionários, na prática docente dos professores e na organização administrativa e pedagógica da equipe gestora. A Filosofia em seus variados matizes dialogam e conflitam entre si o tempo todo.

Mesmo sabendo da sua presença eclética e plural, aqui daremos destaque para a presença da Filosofia na educação integral como visão de mundo e faremos, logo em seguida, uma proposta de intervenção filosófica que possa ser usual em uma escola de referência.

A Filosofia que orienta as premissas do PEI e da TEAR interpreta a realidade sob a ótica da vida produtiva. A escola é vista como empresa assim como as vidas dos estudantes e dos funcionários são vistas como empreendimentos. É nesse panorama que a Filosofia, como área autônoma e independente, relaciona-se com os outros componentes curriculares.

A presença da filosofia nas matrizes curriculares não deve ser vista de maneira instrumental, ou seja, a filosofia não pode funcionar como um mero subsídio a outras áreas e saberes. A filosofia é, ela mesma, um campo de saber autônomo [...] (CARVALHO; CABRAL, 2015)

Assumimos essa posição peculiar da Filosofia frente às demais disciplinas. Entendemos que a Filosofia, muitas vezes subalternizada e instrumentalizada dentro de sistemas de ensino, possui uma identidade e uma condição que, apesar dos diferentes entendimentos dos filósofos, não se acomoda e se conforma a qualquer ambientação de ensino. Sua presença é garantida em qualquer espaço dialógico, mas nunca de qualquer forma. Prova disso é que não se assume, pelo menos entre os filósofos, que a Filosofia possa ser meramente disciplina responsável pela transmissão de conteúdo filosófico.

Não entendemos também que os conteúdos de filosofia, isto é, os sistemas e os conceitos filosóficos constituídos ao longo da história devam ser desprezados ou esquecidos. Acreditamos, pelo contrário, que eles devem ser valorizados em sua interação como os saberes que formam ou constituem o ambiente de aprendizagem das salas de aula.

No processo de ensino a tradição filosófica não é desprezada por Gramsci, pelo contrário, ela é considerada como parte da formação do estudante. Porém o ponto de partida para que se possa ajudar o aluno a constituir criticamente seu próprio pensamento é o senso comum e não a tradição filosófica.

No caderno 11, § 13, nota II, Antônio Gramsci demonstra uma orientação de como o professor de filosofia deve considerar primeiramente a experiência (senso comum) do estudante para ajudá-lo em sua formação e elaboração cultural para poder constituir sua maneira de pensar a realidade. O ensino de filosofia não é apontado como mera transmissão da tradição filosófica, mas oportunidade para o estudante de elaborar e participar criticamente de uma 'comunidade ideológica' (GRAMSCI, 2017, v. 1, p. 119).

Para Gramsci todos são filósofos, até aqueles que não tem consciência disso. O professor de filosofia quando se aplica em seu ensino considera essa condição e colabora com o estudante na tomada dessa consciência, ou seja, que ele é filósofo por que participa de um sistema teórico/prático. Sem, no entanto, ter muita consciência disso, mas podendo transpor essa condição, o estudante pode participar autonomamente de um algum seguimento ideológico. Por que, nós todos "somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?" (GRAMSCI, 2017, v. 1, p. 94).

Gramsci não despreza a tradição filosófica e não diminui sua importância. Ele, pelo contrário, a coloca numa posição de destaque quando afirma o valor que ela possui no momento da constituição da identidade coletiva. Fenômeno social importantíssimo para nosso filósofo italiano.

Sabendo dessa condição da Filosofia na escola e da sua necessária relação com o Programa Político Pedagógico que lhe orienta a prática, iremos tratar agora de uma proposta de intervenção filosófica, que aparecerá como sugestão de transposição didática.

Não sendo nossa proposta de estudo, por não ser nosso objeto de análise, não faremos investigação crítica sobre os livros didáticos de filosofia oferecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD). Mas tomando o cuidado de apontar como sugestão um material proposto por essa instituição, vamos sugerir uma sequência didática para esse componente curricular.

Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece competências e habilidades a serem trabalhadas entre os estudantes das escolas brasileiras, e que não podemos deixar de lado por tratarmos na pesquisa de uma realidade escolar vinculada ao ensino público, iremos propor uma intervenção filosófica, que prefiro chamar de transposição didático-filosófica já que o público alvo exige uma remodelação pedagógica para melhor atender suas demandas e condições específicas, amparada em conceitos-chave variados e condizentes com a necessidade de uma abordagem plural que o Ensino Médio, segundo nosso entendimento, requer.

Nosso objetivo aqui é mostrar que a Filosofia é múltipla em vários aspectos e que não existe uma Filosofia que naturalmente mereça mais do que outra um espaço privilegiado e cativo na escola pública, como é o caso da filosofia empresarial Odebrecht, presente como política pública nas escolas de referência de Pernambuco através da TEAR e do PEI.

As premissas neoliberais presentes no ideal de formação de capital humano dos jovens das EREM's, devem dividir espaço para o conhecimento dos conceitos-chave do materialismo histórico e dialético do marxismo. A busca pela qualidade do ensino/aprendizagem baseada em critérios fundados na ideologia capitalista, classificando em ranking e bonificando financeiramente as escolas de sucesso através do Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE), precisa

ser confrontada com uma proposta de qualificação de ensino que não estimule a exclusão, a classificação e a conformação ao sistema. A logística empresarial infiltrada na gestão das escolas pernambucanas por meio da TEAR, sob alegação de maior controle do seu funcionamento e melhor propositora de resultados, poderia compartilhar o espaço escolar com dinâmicas administrativas de caráter mais aberto, que veja a fuga da linha gerencial, ou seja, a não obtenção dos resultados esperados, como possibilidade da contingência humana e não como erro ou extravio de percurso que precisa de intervenção corretiva e retorno ao conjunto de engrenagens do sistema.

A presença da Filosofia na escola não está restrita a componente escolar. Como foi argumentado, ela está presente nesse espaço de maneira variada e plural. Apesar de não ser percebida em suas várias nuances com tanta clareza e importância por todos, a Filosofia é um fato que marca a prática escolar e determina seus rumos e destinos. Nossa intenção é desnaturalizar a presença dela na escola, seja como disciplina, como fundamentação teórica-metodológica, como ideologia hegemônica ou como ideologia contra hegemônica, como visão de mundo imposta pelo Estado ou como visão heterogênea de mundo presente nas múltiplas e variadas interpretações.

Se nos comprometemos com um modelo de currículo decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino, não teremos como compatibilizar o filosofar, este exercício até reconhece o método científico, mas, independe dos modelos de ciência em vigência (CARVALHO; CABRAL, 2015).

Mesmo a ciência que dita os caminhos as serem seguidos no meio acadêmico e social não está imune a ação interpretativa da Filosofia. Apesar de ser um discurso que melhor objetiva as relações sociais e que conseguiu colonizar vários espaços na sociedade, a ciência não dá conta de submeter a Filosofia a uma condição específica e a um espaço determinado de atuação. Dito de outra forma, a Filosofia é autônoma e livre, podendo, com isso, corroborar em vários sentidos e em várias condições. Ela não se prende e não se deixa prender por qualquer significado que lhe seja atribuído.

É preciso conhecer com consciência as premissas filosóficas que sustentam nossa prática, inclusive aquelas que estão presentes nos métodos

científicos. Escapar da naturalização da vida social é também uma prerrogativa da Filosofia que assumimos. Tomar partido ou assumir uma posição filosófica claramente definida, mesmo que provisoriamente, não é nenhum demérito.

Acreditamos que incorremos em grave erro quando não vemos a ideologia por trás do argumento da imparcialidade, da neutralidade, da objetividade e da naturalidade. O rigor científico na busca pelo conhecimento preciso também é valorizado pela Filosofia, mas essa busca científica pelo saber não diminuirá a importância do filosofar. Não vemos nenhum engano na constituição de uma personalidade filosófica para a escola, como é o caso nas EREM's, mas entendemos como estérreo a defesa de uma visão de mundo que naturaliza sua condição e os sentidos que lhe constitui.

Levando em consideração o que foi posto até aqui, seguiremos com uma proposta de sequência didática que sugere um caminho que poderá ser remodelado pelo professor. Ele, respeitando, é claro, as condições reais apontadas pela escola e pelo público alvo que serão, em especial e não exclusivamente, os jovens estudantes da escola, dará o tom da experiência filosófica.

Além de considerar as sugestões de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021, estaremos colocando aqui algumas propostas originadas em nossa própria experiência como professor de Filosofia na rede pública de ensino.

Como foi especificado acima, essa sequência didática foi pensada para o ensino médio de uma escola de referência que defende premissas muito bem traçadas e defendidas pelos suportes teóricos do TEAR e do PEI. Então, de início, salientamos que a proposta não será dirigida especificamente para uma série ou outra, mas para todos aqueles que desejarem participar da proposta, seja professor, estudantes, funcionário, equipe gestora ou até familiares e membros da comunidade onde a escola está inserida.

Numa EREM, é sabido, que todos os seus funcionários exercem uma posição educativa e que essa relação não se resume em professor/aluno, mas ultrapassa essa visão colocando os porteiros, os secretários, as cozinheiras, as técnicas dos serviços gerais e os próprios estudantes (PJ's) na posição de educadores. Desse jeito, tentando distender mais ainda essa percepção de

educador e educando, iremos abrir a todos as portas dessa experiência dirigida por aportes teóricos de base filosófica.

Como o público alvo é eclético e variado, sem vínculo formal e necessário com a escola, não haverá um acompanhamento avaliativo classificatório ou formativo dos mesmos por parte do professor orientador. O objetivo nesse ponto não é acompanhar a evolução cognitiva ou o nível de aprendizagem de quem quer que seja, mas proporcionar um encontro rico de pessoas com identidades variadas e múltiplos entendimentos da vida em torno de temas filosóficos previamente escolhidos e definidos.

A presença da Filosofia como disciplina escolar, orientada para satisfazer o caráter classificatório ou formativo, como é o caso da EREM, ficará garantida pelas aulas do currículo imposto pelo programa curricular do Estado. Com sua grade de uma aula semanal em todas as séries; com o livro didático escolhido de três em três anos pelo grupo de professores; com o acompanhamento dos estudantes por meio de uma lista de frequência e de notas; com os exercícios e provas bimestrais, a disciplina de Filosofia garantirá o seu ensino, seja lá o que significar isso: transmissão de conteúdo, formação do cidadão, libertação da consciência ou emancipação ideológica de classe. Nossa proposta caminha numa direção diferente.

Apesar desse caráter aberto, aqueles que desejarem acompanhar os momentos de interação filosófica terão que fazer uma inscrição prévia para poder participar dos encontros semanais. Ou seja, o professor de filosofia terá um controle mínimo através de uma lista de participantes para poder acompanhar e organizar os encontros. Essa lista será feita mensalmente na escola por meio da coleta de assinaturas dos interessados. Lembrando que a quantidade de pessoas será limitada a um número que se possa dar atenção e assistência adequadas.

Observamos ainda sobre o caráter heterogêneo dos participantes que deve ser considerado com muita atenção e cuidado. Como os encontros são abertos a interessados de grupos variados de pessoas, prevalecendo é claro os estudantes da escola, ocorre que o dirigente e organizador do projeto esteja sempre atento a questões tais como: 1. Nos encontros fora da escola, a

autorização de pais e responsáveis para os estudantes é obrigatória; 2. Toda e qualquer saída dos estudantes do ambiente escolar deve constar previamente no programa de projetos anuais da escola; 3. Todos os encontros, dentro e fora da escola, devem ter a autorização e ciência da equipe gestora, dos pais e responsáveis, dos estudantes e demais participantes inscritos; 4. Ao montar a lista de interessados do mês, deve-se considerar a compatibilidade do ambiente onde ocorrerá o encontro, do tema que será abordado, do controle de segurança indispensável, do transporte dos participantes, do material que será usado, da equipe técnica de apoio, da alimentação, dos custos financeiros, do tempo que será necessário para a execução do projeto, da garantia de salubridade para todos e de toda logística organizacional exigida; 5. Nenhum passo deve ser dado sem o conhecimento da equipe gestora e da sua prévia autorização.

Os encontros ocorrerão preferencialmente na escola. Como é uma proposta dirigida primeiramente aos estudantes de uma escola específica, achamos adequado o uso da escola como ambiente privilegiado por se tratar de condições logísticas com maior grau de controle operacional e maior possibilidade de participação dos interessados. Porém, os encontros poderão ocorrer em ambientes fora da escola, como associação de moradores, unidades básicas de saúde, câmara de vereadores, auditórios de universidade, em uma emissora de rádio e até em feiras livres e praças públicas ou em qualquer lugar que se possa filosofar e apresentar os conteúdos filosóficos, seja através da oratória expressa de um púlpito, do debate em uma assembleia do Grêmio estudantil, de uma audiência pública na câmara de vereadores, de um sarau, de uma encenação teatral, de uma coreografia, de uma exibição de filme ou vídeo produzido pelos próprios estudantes.

Entendemos, por exemplo, que o efeito estético e simbólico de uma aula de filosofia sobre os sentidos da morte, organizada e planejada para ser realizada em um cemitério, pode sim enriquecer o assunto e torna-lo mais próximo de seguimentos da sociedade que costumeiramente não acessam esse tipo de conhecimento.

Imagino os efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes de uma aula de filosofia política planejada e organizada para ser realizada numa câmara de vereadores, com a presença de edis que, eventualmente, desconhecem os



sentidos clássicos e contemporâneos dos conceitos de política e democracia. Tratar da história da democracia e de seus vários significados nesse local representativo seria no mínimo empolgante e animador para um público de alunos que está enfadonhamente habituado a assistir aulas monótonas dentro das quatro paredes da escola, sem nenhum tipo de estímulo e dinamismo participativo.

A praça pública também pode servir para receber uma feira de conhecimento filosófico patrocinada por uma escola pública. Como local movimentado e frequentado por transeuntes indo e vindo de afazeres cotidianos e corriqueiros do dia a dia, ter a oportunidade de assistir uma aula de filosofia tratando de, por exemplo, sociedade, sociabilidade, socialização e alteridade, com canto coral bem ensaiado, com uma apresentação teatral ilustrativa do tema e com a exibição de uma vitrine viva bem animada e reflexiva, feitas pelos estudantes e pela própria comunidade, será de um significado peculiar e importante tanto para eles quanto para aqueles que vivenciarem essa experiência.

Entendemos que a Filosofia é uma necessidade de todos e não um privilégio de poucos. Quase sempre restrita a ambientes e grupos privilegiados, geralmente acadêmicos e intelectuais acostumados com a exclusividade dos estudos, a Filosofia que propomos também sai da escola e se dirige a espaços variados frequentados por pessoas que, habitualmente não possuem condições materiais que lhes garantam momentos de reflexão filosófica de qualidade. É possível filosofar dentro e fora da escola. É possível colonizar espaços com a Filosofia.

Esse programa de Filosofia, que pode ocorrer dentro e fora da escola, é também multidisciplinar e integrador. Essa proposta, ou sequência didática, além de entrar em novos espaços, empenha-se em atrair a colaboração de outros componentes curriculares e outros profissionais e seguimentos da sociedade.

A Filosofia que ora apresentamos não é uma ilha de conhecimento especializado e restrito. Já que a programação está voltada especialmente para os estudantes do ensino médio, não achamos pertinente alimentar um projeto de

formação de filósofos especialistas. A final de contas, não estamos lidando com um curso de graduação.

Essa Filosofia precisa estar em diálogo com outras propostas com as quais os jovens estudantes se vinculam, como o trabalho, a cidadania, a estética, a musicalidade, a espiritualidade, a corporeidade, a sexualidade, a comunicabilidade, o lazer entre outros. Essa comunicação entre áreas diferentes além de ser possível, já que as escolas de referência se projetam nessa direção, agrega valor e enriquece muito a formação integral presente no ideário do PEI.

É bom lembrar que esse caráter plural que colocamos é exigente e requer uma constante interação entre as áreas que desejam se articular. Essa conversação constante entre os profissionais de áreas diferentes, além de promover um alinhamento e uma interação da equipe, exige uma postura democrática e dialógica dos envolvidos.

Salientamos também que, quando falamos em equipe não excluimos os estudantes do conjunto da obra. Não colocamos eles numa posição de expectadores ou clientes consumidores de um serviço. Eles são participantes ativos de toda a dinâmica de ensino e aprendizagem que é proposta pela escola.

Dentro da realidade das EREM's, onde a atenção maior está voltada para obtenção de resultados em Matemática e Língua Portuguesa por meio das avaliações internas (SAEPE) e externas (SAEB), essa configuração dialógica que, mesmo tencionando em uma direção colaborativa e complementar dos demais componentes, pode motivar uma relação menos hierárquica das áreas. O que seria um grande desafio contra hegemônico tanto para os componentes prioritários, Português e Matemática, quanto para os componentes considerados secundários e complementares.

Essa proposta de intervenção didática-filosófica não define um tempo específico de implementação, mas orienta sua execução dentro de um planejamento pré-definido pela grande curricular da escola. Acreditamos, inclusive, que dentro do tempo dedicado as chamadas disciplinas eletivas, ela seria uma ótima alternativa, já que pode ser pensada semestralmente numa dinâmica organizacional mais maleável para o professor/orientador. Sendo assim, em um cronograma de um semestre letivo, a sequência didática poderia

transitar de maneira satisfatória e produtiva em seus objetivos e sua operacionalização.

Com o que propomos até aqui, faremos uma sugestão de sequência didática de ensino que pode ser usada e implementada em uma escola integral de Pernambuco.

TEMA GERADOR: Juventude ou juventudes?

TEMAS ESPECÍFICOS: 1. Juventude e trabalho; 2. Juventude e cidadania.

INTRODUÇÃO: A escola, mesmo possuindo uma identidade filosófica bem definida, é um ambiente plural e repleto de sentidos. Nela, podemos encontrar uma visão de mundo que se impõe através da rede ou do sistema de ensino do qual faz parte, mas também encontramos vários entendimentos ideológicos que estudantes, pais, professores, comunidade, gestores e funcionários trazem consigo para dentro dela. Apesar do seu interesse pela homogeneidade qualitativa, escola é plural em vários sentidos, inclusive no que se refere a ideia de juventude.

Não existe uma juventude frequentando a escola, mas sim juventudes. Por suas variadas condições em termos econômicos, políticos, sociais, culturais, espirituais, estéticos, éticos, morais, físicos, mentais, psicológicos e emocionais, não podemos simplesmente classificar os estudantes da escola dentro de um repertório simplista e homogêneo. Entendemos que uma abordagem multifocal por parte da escola sobre essas juventudes tornaria o espaço mais aberto, incluyente e democrático. A escola, capaz de interagir com vários seguimentos da sociedade, além gerar um tensionamento constante dos seus paradigmas, enriqueceria seu ambiente caso abrisse espaço em seu programa para novas parcerias.

Trazer as famílias, a comunidade, os profissionais de saúde da UBS do bairro, o presidente da associação de moradores, a polícia militar que faz as rondas, o conselho tutelar, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o vereador, o padre e o pastor da congregação frequentada pelos estudantes, o professor da universidade e tantos outros profissionais, agregaria

um valor dialógico e dialético sem igual para a escola, tornando-a mais dinâmica, atraente e propositiva para essas juventudes.

Nas trilhas do pensamento de Hans Georg Gadamer e de Paulo Freire constatamos que, apesar do marasmo social, do insulamento que se instala no cotidiano dos indivíduos, o diálogo deve num dos objetivos a serem alcançados por meio da ação pedagógica; mais que isso, o diálogo pode ser afirmado como *telos* do ensino de filosofia [...] diálogo é fim e meio do ensino, concomitantemente (CARVALHO; CABRAL, 2015).

Essa escola aberta ao diálogo constante e permanente entre uma variedade de pessoas e instituições, não precisa ter um horário semanal de funcionamento padrão, de segunda a sexta-feira. Ela também poderia funcionar aos sábados, domingos e feriados, fora e dentro das suas dependências. Nos parece que o conhecimento também se dá aos finais de semana e com pessoas sem licenciatura e bacharelado. A nosso ver, os pais, o professor de capoeira, a cabelereira, o comerciante empreendedor, o maestro do coral da congregação e da banda escolar, a cozinheira da escola, o grafiteiro, o recreador, o enxadrista, o poeta, o cursinho preparatório do ENEM, a artesã, a escolinha de futebol e o professor de jiu-jitsu podem compor com maestria esse espaço escolar e constituí-lo de uma vivacidade que extrapole a rotina da semana dando a todos possibilidades as mais variadas possível.

**OBJETIVOS:** 1. Analisar os vários sentidos de juventude; 2. Conhecer o sentido neoliberal de trabalho (capital humano); 3. Descrever os fundamentos filosóficos da cidadania liberal representativa.

**JUSTIFICATIVA:** Como as EREM's concebem os jovens como etapa em transição, empresários de seus projetos de vida e como capital humano que precisa desenvolver competências e habilidades para satisfazer as demandas de uma sociedade competitiva, essa sequência didática trará momentos de reflexão e variados sentidos para os conceitos de juventude, de trabalho e cidadania, tencionando essa percepção dominante defendida pelo PEI e pelo TEAR.

**PÚBLICO:** Estudantes das 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> séries do Ensino Médio.

**ORIENTADORES:** Professores de Filosofia e Sociologia.

**NÚMERO DE PARTICIPANTES:** 30 pessoas. Sendo dez vagas destinadas para cada série.

**CRONOGRAMA:** Um semestre do ano letivo; encontros mensais; tempo de duração flexível para atender os objetivos específicos de cada encontro; 5 etapas - (Etapa 1: agosto / Etapa 2: setembro / Etapa 3: outubro / Etapa 4: novembro / Etapa 5: dezembro)

**AValiação:** Ocorrerá no percurso da organização e implementação das ações; não se destina a classificar os estudantes com notas; tem em vista o acompanhamento e monitoria para corrigir eventuais problemas e limitações que potencialmente fragilizem ou inviabilizem os objetivos de cada ação.

**PRODUTO ESPERADO:** Experiências variadas de aprendizagem dinâmica, desafiadora, ativa, propositiva e reflexiva.

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC:** **COMPETÊNCIAS GERAIS (CG6)** – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilite entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS (CE4)** – Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

ETAPAS E ENCONTROS	
ETAPA 1 (Agosto)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensibilização e apresentação do tema;</li> <li>2. Discutir o tema geral, os temas específicos, as competências e habilidades da BNCC;</li> <li>3. Dividir os estudantes em duas equipes para implementação e execução da sequência; cada professor/orientador ficará com uma equipe e com um dos temas do projeto; o tema geral (Juventude ou juventudes?) e os dois temas específicos (juventude e trabalho / juventude e cidadania) serão distribuídos entre as equipes; solicitar das equipes uma pesquisa</li> </ol>

	<p>bibliográfica prévia, uma proposta de execução do tema, uma lista de recursos necessários para implementação dos temas.</p>
<p>ETAPA 2 (Setembro)</p>	<p>1. Socialização e análise do material pesquisado pelas equipes: a referência bibliográfica, a proposta de execução do tema e os recursos que serão usados na ação.</p> <p>2. Fazer uma estrutura provisória do cronograma de execução dos temas: local, data, recursos, programação do encontro com tempo determinado, responsáveis diretos por cada passo da programação.</p> <p>3. Definição de 4 encontros: encontro 1 / equipe 1 – Amostra de cultural jovem: dança, música e poesia; encontro 2 / equipe 2 – Visitação ao núcleo de formação profissional do SENAI; encontro 3 / equipe 1 – Seminário sobre cidadania e democracia na câmara de vereadores; encontro 4 / equipe 2 – Oficinas temáticas sobre o mundo das profissões; encontro 5 / equipes 1 e 2 – Confraternização e socialização das experiências.</p>
<p>ETAPA 3 (Outubro)</p>	<p>1. Apresentação e análise dos roteiros semiestruturados.</p> <p>2. Revisão dos passos do encontro 1 – Amostra de cultural jovem: dança, música e poesia; encontro 2 – Visitação ao núcleo de formação profissional do SENAI; encontro 3 – Seminário sobre cidadania e democracia na câmara de vereadores; encontro 4 – Oficinas temáticas sobre o mundo das profissões: (sala 1: engenharia elétrica / sala 2: Direito / sala 3: Pedagogia / sala 4: Empreendedorismo / sala 5: Informática / sala 6: Licenciatura em Ciências Sociais / sala 7: Nutrição / sala 8: Enfermagem / sala 9: Educação Física na escola / sala 10: Jornalismo); encontro 5 – Confraternização e socialização das experiências.</p> <p>3. Execução do encontro 1 (segunda quinzena).</p>
<p>ETAPA 4 (Novembro)</p>	<p>1. Execução do encontro 2 (primeira quinzena); execução do encontro 3 (segunda quinzena).</p>
<p>ETAPA 5 (Dezembro)</p>	<p>1. Execução do encontro 4 (primeira quinzena); execução do encontro 5 (segunda quinzena).</p>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. Disponível em: <http://www.cedec.org.br/soberania-democracia-e-mudanca---ano-2010---no-80>.

ANJO, P. H. A Práxis pedagógica e os enfrentamentos no campo discursivo.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira (org.). Por uma pedagogia do ensino de filosofia. Teresina: EDUFPI, 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

DUTRA, Paulo F. V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio. Recife: UFPE, 2014.

GRAMSCI, Antônio. *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

GUSTAVO, Gilson Oliveira; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. Publicado em *Educação & Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29574>. Acesso em 03 de maio de 2020.

KONDER, Leandro. Gramsci e a crítica da modernidade. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=135>. Acesso em 10 jan. 2020.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIGOURI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). Dicionário Gramsciano: 1926-1937. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 294.

\_\_\_\_\_. Dicionário Gramsciano: 1926-1937. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 367.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação**: gestão e resultados. Olinda: Livro rápido, 2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, Karl. O capital. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2014.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. Disponível em: <http://www.cedec.org.br/memoria-e-historia---no91--ano-2014>. Acesso em 22 de abr. 2020.

MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosela. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima; SANTOS; Pedro Pereira. O processo de construção dos pensamento gramsciano: alguns apontamentos acerca da educação das classes subalternas.

PINTO, Geraldo Augusto. O Gramsci de Americanismo e fordismo. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=954>. Acesso em 10 jan. 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

VIANNA, Luiz Werneck. Revolução passiva e americanismo. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=676>. Acesso em: 10 jan. 2020.