



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAULA SOUZA DA SILVEIRA

**FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E PRODUÇÃO DA
EXISTÊNCIA:
APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O
ESTUDO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Londrina
2013

PAULA SOUZA DA SILVEIRA

**FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E PRODUÇÃO DA
EXISTÊNCIA:
APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O
ESTUDO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Londrina
2013

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos
Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de
Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S587f Silveira, Paula Souza da.

Formação da consciência e produção da existência: apontamentos teóricos e metodológicos para o estudo da formação dos professores de educação física / Paula Souza da Silveira. – Londrina, 2013.
120 f.

Orientador: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Londrina; Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Educação física – Formação de professores – Teses. 2. Consciência de classe – Teses. 3. Capitalismo – Teses. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esporte. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

CDU 796: 371.3

PAULA SOUZA DA SILVEIRA

**FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA:
APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O
ESTUDO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elza Margarida de Mendonça
Peixoto
UFBA – Salvador – Bahia

Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi
UEM – Maringá – PR

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior
UFBA – Salvador – Bahia

Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel
UEM – Maringá – PR

Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zülke Taffarel
UFBA – Salvador – BA

Londrina, 26 de junho de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, em especial meus pais, Ana Amélia e José Francisco, pela privilegiada oportunidade de continuar minha formação acadêmica, sempre me apoiando em minhas escolhas e garantindo as condições objetivas para a finalização deste estudo.

À orientadora Elza Peixoto por possibilitar minha inserção no programa de pós-graduação. Pelos ensinamentos e orientações que, apesar da distância, resultaram em três belíssimos trabalhos. Pelo aprofundamento na teoria marxista. A você, minha admiração.

Às companheiras de mestrado Bárbara Pupio e Nataly Fugi que estiveram comigo nessa trajetória de dois anos e meio de estudos, compartilhando conhecimentos, sentimentos, experiências, opiniões. Somente elas compreendem como eu todo o processo de formação que passamos.

À Danhara, que surgiu como um presente durante minha estadia de um ano em Londrina e que ao longo desses anos se tornou uma das pessoas mais importantes da minha vida. Pelo apoio, amor, momentos de felicidade. Por me escutar nos momentos difíceis e estar ao meu lado sempre.

Às minhas amigas, Raquel, Lohana e Djordana, que me mostraram a verdadeira amizade e são companheiras para todos os momentos. Juntas compõem as voltas do meu coração.

Aos professores que compõem a banca desta pesquisa: Cláudio de Lira Santos Júnior, Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Giuliano Pimentel e Celi Taffarel, pela disponibilidade e contribuições.

Aos amigos e militantes do MNCR, pela força na luta em defesa dos trabalhadores da Educação Física, em especial minha querida amiga Thaís Diva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEM/UEL, a Capes, pelo subsídio financeiro com a concessão de bolsa de estudos e à Ivone, secretária da pós-graduação, que nos auxiliou com os trâmites burocráticos do mestrado.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

*Minha relação
com meu ambiente
é a minha consciência.*

SILVEIRA, Paula Souza da. **Formação da consciência e produção da existência:** apontamentos teóricos e metodológicos para o estudo da formação dos professores de educação física. 2013. 120f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta Dissertação tem como objeto de estudo o processo de formação da consciência de classe em si e para si. Prioriza-se a necessidade vital de compreender o processo de formação da consciência nos nexos com a produção da existência no capitalismo. O **objetivo central** da dissertação foi investigar, na produção bibliográfica especializada sobre o tema, como se dá o processo de formação da consciência no capitalismo, considerando-se o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, a fim de sistematizar subsídios teórico-metodológicos que permitam, posteriormente, compreender como tem se dado esse processo na formação social brasileira, e, no seu interior, mais especificamente, no ensino superior e na formação de professores de Educação Física. Partimos dos pressupostos da concepção materialista e dialética da história como teoria do conhecimento, entendendo que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Por meio de uma revisão bibliográfica, de autores marxistas e de autores da Educação Física, indicamos as bases objetivas que devem ser consideradas para o entendimento dos processos de formação da consciência dos professores de educação física na formação social brasileira. A partir desta revisão bibliográfica pudemos previamente concluir que: (a) está posta a necessidade de se investigar o processo de formação da consciência dos professores de Educação Física, uma vez que há um acirramento das disputas de projetos pela formação da classe trabalhadora, (b) é preciso superar os limites dos autores da Educação Física que discutem a temática da consciência, pois estão calcados no idealismo, (c) o atual projeto de formação de professores de Educação Física limita a formação da consciência de classe em si e para si. Portanto, propomos os apontamentos teóricos e metodológicos para a pesquisa do processo de formação da consciência dos professores de Educação Física, com bases na perspectiva materialista e dialética da história, no intuito de indicar o caminho de futuras investigações que possam apreender o processo de formação da consciência de classe em si e para si em sua totalidade, e assim, defender outro projeto de formação para a classe trabalhadora, o qual possibilite desenvolver a consciência de classe com vistas à superação do modo capitalista de produção da existência.

Palavras-chave: Modo de produção. Consciência de classe. Formação de professores.

SILVEIRA, Paula Souza da. **Consciousness formation and production of existence**: methodological and theoretical approaches to the study of the training of physical education teachers. 2013. 120f. Master Dissertation (Post-Graduate Program in Physical Education Associate UEM/UEL) – State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This Dissertation has as object of study the process of formation of class-consciousness itself and for itself. Priority is given to the vital need to understand the formation processes of consciousness in connections with the existence production in capitalism. The central aim of the dissertation is to investigate, in the bibliographical production specialized on the topic, how is the process of conscience formation in capitalism, considering the stage of development of the productive forces and relations of production, in order to systematize theoretical and methodological subsidies allowing subsequently understand of how this process occurs in the Brazilian social formation, and, inside, more specifically, in higher education and training of Physical Education teachers. In order to achieve the objective delimited, we assume the dialectical and materialist conception of history as theory of knowledge, understanding that it is not consciousness that determines life, but life that determines consciousness. Through the literature review of marxist authors and Physical Education authors, we indicated the objective bases that must be considered to understand the process of consciousness formation of Physical Education teachers in the Brazilian social formation. From this literature review we previously concluded that: (a) is put the need to investigate the formation processes of consciousness of physical education teachers, since there is an intensification of the disputes of working-class formation projects, (b) is necessary to overcome the limits of the authors of Physical Education that discuss the thematic of consciousness, because they are trampled on idealism, (c) the current formation of teacher of Physical Education limits the formation of class consciousness in and for itself. Therefore, we propose the methodological and theoretical approaches for the study of the formation process of consciousness of physical education teachers, with bases in the dialectical materialist perspective of history in order to point the way for futures researches that can apprehend the process of formation of class consciousness in and for itself in its totality, and thus, defend another formation project for the working class, which enable the development of class consciousness in order to overcoming the capitalist mode of production existence.

Keywords: Mode of production. Class consciousness. Teachers training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT	Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDIESEF	Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação da UFBA
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESu	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA	18
2.1	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA E DIALÉTICA DA HISTÓRIA	18
3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	39
3.1	O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	39
3.2	A FORMAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS	56
4	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E AS TAREFAS DO PROFESSOR	68
4.1	MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA COMUNIDADE PRIMITIVA AO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	69
4.2	A CONJUNTURA NA QUAL SE DESENVOLVE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	86
4.3	A DISPUTA DE PROJETOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIVISÃO DA FORMAÇÃO X FORMAÇÃO UNIFICADA.....	91
4.4	O CONHECIMENTO ACUMULADO SOBRE A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	97
4.4.1	João Paulo Medina e a Obra “A Educação Física Cuida do Corpo...e Mente.....	97
4.4.2	Elenor Kunz e a Teoria Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa	102
4.5	APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	107
5	CONCLUSÕES	111
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação tem como objeto de estudo a formação de professores de educação física, considerando especificamente o processo de formação da consciência do professor de educação física de “classe em si” em “classe para si”. Sua produção ocorre no interior do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, na área *Práticas Sociais em Educação Física*, na linha *Práticas, Políticas e Produção do Conhecimento em Educação Física*, vinculada ao *Grupo de Estudos e Pesquisas: Marxismo, História, Tempo Livre e Educação* (MHTLE¹), compondo um conjunto de três dissertações que buscam apreender, na direção política dada à formação de professores de educação física no Brasil, o projeto histórico hegemônico e suas consequências para a formação da classe trabalhadora. Essas três dissertações tratam (a) do processo de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais (PUPIO, 2013); (b) do processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá (FUGI, 2013); (c) do debate teórico acumulado acerca dos nexos entre os processos de formação da consciência com os processos mais amplos de produção da existência no capitalismo (SILVEIRA, 2013). Busca-se, no conjunto dos estudos desenvolvidos pelo grupo, apreender, na direção da formação de professores de educação física - na política educacional - a direção da formação da classe trabalhadora no Brasil.

Em um momento de acirramento das disputas pela direção da formação da classe trabalhadora, expressa na disputa pela direção da formação dos professores, e, especialmente, na direção da formação dos professores de educação física, esta dissertação assume a necessidade vital de revisar a produção do conhecimento que explica como se dá o processo de formação da consciência de classe orientada para seus próprios interesses históricos. Esta revisão é feita com a finalidade de apropriar instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitem demonstrar que na própria formação de professores determina-se a negação da formação da consciência de classe para si, com a finalidade de impedir que os

¹ As pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo MHTLE estão orientadas pelos pressupostos da concepção materialista e dialética da história, e é segundo estes pressupostos que investigamos as relações entre o trabalho e a formação do professor de educação física como práticas que se desenvolvem em nexos contraditórios e dialéticos próprios e indissociáveis do processo mais amplo de desenvolvimento do capitalismo como modo de produção da existência humana.

professores atuem como intelectuais orgânicos a serviço dos interesses históricos de superação do capitalismo como modo de produção da existência.

A revisão da produção do conhecimento que trata dos processos de formação da consciência foi orientada pela pergunta **como a produção do conhecimento acumulada explica a formação da consciência de “classe para si”?** À luz desta produção do conhecimento, quais os procedimentos teóricos e metodológicos que são necessários para a proposição de uma pesquisa que aborde a formação da consciência dos professores de educação física?

O objetivo central da dissertação é **investigar, na produção bibliográfica especializada sobre o tema, como se dá o processo de formação da “consciência de classe para si” a fim de sistematizar orientações teórico-metodológicas que permitam, posteriormente, investigar como tem se dado o processo de formação da consciência de classe para si na formação de professores de Educação Física que se dá na formação social brasileira.** A tarefa inclui reconhecer no debate teórico elementos para a elaboração de hipóteses provisórias a respeito da pergunta sobre **como o processo educacional superior influi na formação da consciência de uma parcela da sociedade que futuramente irá atuar na educação básica da classe trabalhadora que se faz na formação social brasileira.**

A hipótese que sustentamos na pesquisa é a de que os cursos superiores de formação de professores de Educação Física, determinados pela luta de classes, compõem a política educacional que visa direcionar a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho orientado pelos interesses capitalistas. Compreendemos que as Diretrizes Curriculares para a formação de professores de educação física e os projetos político pedagógicos dos cursos de formação de professores expressam a luta de classes e os projetos em disputa pela direção da formação de professores. **Para nós, trata-se de explicar os nexos entre a direção da formação e o interesse de preservação do status quo.** Trata-se de explicar como, pelos processos educacionais, a formação da consciência dos trabalhadores é trabalhada para **não concretizar-se como consciência de “classe em si” em “classe para si”.** Trata-se de preservar a superestrutura política e jurídica, as relações de produção, que mantêm a formação da classe trabalhadora direcionada a interesses de outros que não os seus (MARX, 2010a).

No intuito de alcançar os objetivos delimitados e averiguar a hipótese de pesquisa, partimos dos pressupostos da concepção materialista e dialética da história como teoria do conhecimento, entendendo-a como único método de investigação da realidade que permite apreender sob quais bases se fundam e se mantêm as condições objetivas e subjetivas da vida humana. Partimos do entendimento posto por Marx (1859) no Prefácio à Crítica da Economia Política

[...] na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura económica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.

Trata-se da escolha de uma concepção que busca compreender os fatos no processo histórico do seu desenvolvimento, de acordo com as transformações nas forças produtivas e nas relações de produção, troca e distribuição em cada conjuntura histórica, com atenção especial à divisão de classes e a luta de classes (ENGELS, 1974). Esta concepção teórica foi desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) ao longo de seus estudos e produções, que partem de pressupostos reais constáveis na via puramente empírica. Partem dos indivíduos reais na produção das condições materiais para a manutenção da sua existência, para assim compreender as condições subjetivas que se configuram neste modo de produzir a vida.

[...] parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (MARX; ENGELS, 2007, p. 94, grifos nossos)

Assim, apontam que conhecem somente uma ciência para investigar esta realidade, a ciência da história, que se divide em história da natureza (ciência natural) e história dos homens, as quais se condicionam reciprocamente. No

entanto, é a história dos homens que é necessário analisar, pois “[...] quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-7, nota de rodapé). E o caminho a se percorrer para examinar a história dos homens é o caminho da dialética.

Somente seguindo o caminho da dialética, não perdendo jamais de vista as inumeráveis ações e reações gerais do devir e do perecer, das mudanças de avanço e retrocesso, chegamos a uma concepção exata do universo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem projetada por este desenvolvimento na cabeça dos homens (ENGELS, 1988, p. 49).

Para a realização da pesquisa bibliográfica que busca responder à pergunta “**como a produção do conhecimento acumulada explica a formação da consciência de “classe para si”**”, selecionamos autores que contribuem – em perspectiva marxista – para a investigação dos processos de formação da consciência considerando o processo de produção da vida material em determinada conjuntura histórica. A revisão bibliográfica foi delimitada (a) às obras de Marx e Engels, em especial a obra *A ideologia alemã* (1845-1846), (b) à obra de Alexis Leontiev, *O Desenvolvimento do Psiquismo* (1978), e (c) às obras do brasileiro Mauro Iasi, *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência* (2002), e *Ensaio sobre consciência e emancipação* (2011). Durante o processo de pesquisa, identificamos três obras que, no âmbito da educação física, vão abordar o problema da formação da consciência: *A educação física cuida do corpo e “mente”* (MEDINA, 1990) e *Educação Física: ensino e mudança* (KUNZ, 1991) e *Transformação didático-pedagógica do esporte* (KUNZ, 2001). Estas obras foram pesquisadas com a finalidade de localizar: (a) como a produção do conhecimento em educação física explica e investiga os processos de formação da consciência, (b) quais as contribuições destas obras para a explicação da formação da consciência de classe para si e para a produção de referenciais teórico-metodológicos que fundamentem uma pesquisa sobre a formação da consciência de classe dos professores de educação física.

À luz das obras de Marx, Leontiev e Iasi, concluímos sobre os nexos da formação da consciência com a superestrutura política e jurídica que se forma a partir da luta de classes em disputa pela posse e controle das forças produtivas no

modo capitalista de produção de existência. Na obra de Marx e Engels (2007) o processo de formação da consciência é explicado determinado pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, e sua compreensão deve ser buscada na totalidade das condições materiais em que vivemos. Compreender o que são as condições materiais significa analisar como os seres humanos hoje se organizam em sociedade para a produção da existência, ou seja, para manterem-se vivos.

Como a história nos mostra, as formas de organização da sociedade tendem a se esgotarem e a serem superadas por uma nova formação social. No entanto, é evidente o que Marx e Engels (2007a) pontuam em 1848 no *Manifesto do Partido Comunista*, quando dizem que a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes, isto é, tanto no escravismo, como no feudalismo e hoje no capitalismo, existem classes que ocupam diferentes posições na sociedade, possuem interesses distintos e estão em constante conflito. O que as define enquanto classes distintas é justamente a posição que elas ocupam no processo de produção da existência humana, como atualmente, a classe capitalista detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora, a qual vende sua força de trabalho à este capitalista e produz, por meio da transformação das matérias primas, os bens necessários à manutenção da existência de toda a sociedade. Esta diferenciação configura a dominação de uma classe (capitalista) sobre a outra (trabalhadora), no campo material e também no campo das ideias, pois conforme Marx e Engels (2007) afirmam, as ideias dominantes de um tempo histórico são sempre as ideias da classe dominante.

Analisar o modo de produção capitalista e este contexto de luta de classes se torna indispensável para que se possa compreender a formação das ideias e da consciência dos indivíduos.

Estudar o processo de consciência é refletir sobre a ação dos indivíduos e das classes em sua pretensão de mudar o mundo. Uma ordem não se mantém por nenhum atributo inato, mas por sua capacidade de se produzir e reproduzir continuamente nas relações que a constituem. Os seres humanos concretos e as relações que estabelecem são as forças que mantêm uma determinada sociedade e que, igualmente, podem mudá-la (IASI, 2002, p. 13).

Assim, estamos trabalhando sob a orientação teórico-metodológica de que não é possível desvincular a materialidade na qual os indivíduos se constituem de sua subjetividade. É preciso analisá-las juntas, entendendo-as como um processo contínuo de transformações e superações, conforme avança ou retrocede o modo de produção capitalista e todas suas relações com outras instâncias da sociedade (como a educação, etc.), em suas constantes crises e reestruturações.

Entendemos que a educação, enquanto processo formal de ensino nas escolas e universidades, tem parcela de contribuição significativa no processo de formação da consciência dos indivíduos. Situada na conjuntura da luta de classes, expressa em seu interior os interesses das classes em disputa, posicionando-se conforme as orientações da classe hegemônica na correlação de forças, a classe dos capitalistas.

Há um vasto debate acumulado (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU; PASSERON, 2011) sobre a escola como aparelho ideológico do estado que deve ser disputada pela classe trabalhadora (SAVIANI, 2008). Majoritariamente, a posição da escola, hoje, reforça a lógica da classe dominante, a lógica da formação de trabalhadores para atender aos interesses do mercado de força de trabalho. Distancia-se, portanto, da perspectiva de formação que possibilite aos membros da classe trabalhadora a compreensão da realidade em que vivem e a projeção de outra realidade que supere as relações de produção vigentes. A escola atua, portanto, impedindo a formação de uma consciência de classe para si (orientada conforme os interesses históricos dos trabalhadores de superarem a condição de classe produtora do capital e dele expropriada), mas é defendida por Saviani (2008) como espaço a ser disputado para a construção da superação do capitalismo.

Nas universidades, os cursos de formação de professores de Educação Física estão passando por um período de intensos debates que expressam a disputa entre projetos de formação de professores polarizando-se entre (a) a unilateralidade da formação para o mercado e (b) a formação omnilateral. Esta disputa de projetos no interior dos cursos de formação de professores de educação física evidencia os diferentes interesses de classe presentes e em debate no interior da educação. Nesta conjuntura evidencia-se a disputa pela formação da consciência dos estudantes. Tal conjuntura coloca como problema essencial, necessário à manutenção da existência da classe trabalhadora, o conhecimento dos processos de

formação da consciência de classe. Constatando-se que a escola cumpre um papel ideológico (ALTHUSSER, 1983), e que a formação de professores está sendo disputada para impedir a formação omnilateral dos trabalhadores então, compreendemos ser necessidade vital conhecer cientificamente os processos de formação da consciência.

Sendo assim, organizamos a investigação em três momentos. Primeiramente, no capítulo um intitulado “**O processo de formação da consciência**”, partimos da revisão bibliográfica sobre o processo de formação da consciência, guiada pela pergunta “o que é e como se produz a formação da consciência?”. Esta revisão pautou-se entre autores da tradição marxista, considerando-se a concepção materialista e dialética da história (MARX e ENGELS; IASI), a psicologia histórico-cultural (LEONTIEV) e a pedagogia histórico-crítica (DUARTE; SAVIANI).

Em um segundo momento, no capítulo dois “**O processo de formação da consciência no modo de produção capitalista**” guiado pela questão “como se dá a formação da consciência no modo capitalista de produção da existência?”, pretende-se analisar: (a) o que é o modo de produção capitalista e como ele se organiza para seu objetivo central, a extração da mais-valia, por meio da subsunção formal e real do trabalho; (b) as formas históricas de organização do modo de produção capitalista: taylorismo/fordismo e toyotismo; (c) as transformações no processo produtivo que interferem na subjetividade dos trabalhadores.

Por fim, no terceiro capítulo “**O papel da educação no processo de formação da consciência e as tarefas do professor**” discutiremos o papel da educação no processo de formação da consciência no capitalismo e as tarefas que o professor (no âmbito das pedagogias de conservação do capitalismo) vem cumprindo para que não se desenvolva a consciência de classe para si. Recuperaremos o debate acumulado sobre a crítica da formação da consciência do professor de Educação Física, iniciado com a obra de João Paulo Subirá Medina: “A educação física cuida do corpo e... mente” e dado continuidade nas obras de Elenor Kunz: “Educação Física: ensino e mudança” e “Transformação didático-pedagógica do esporte”. Pretende-se fazer a revisão desta crítica, encaminhando o leitor para os apontamentos teórico-metodológicos para a pesquisa da formação da consciência dos professores de Educação Física e a conclusão de que o desconhecimento dos

processos de formação da consciência por parte dos professores de educação física compromete o processo pelo qual o indivíduo converte-se em membro da humanidade plenamente consciente da luta de classes travadas em seu tempo histórico.

2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

O objetivo deste capítulo é revisar a produção do conhecimento disponível acerca do processo de *formação da consciência*, considerando-se os autores que discutem essa problemática na perspectiva da *Concepção Materialista e Dialética da História*. Neste primeiro capítulo da Dissertação que trata do processo de formação da consciência de professores de educação física, buscamos reconhecer na bibliografia disponível: (a) o conceito/definição de formação da consciência; (b) os processos objetivos e subjetivos que caracterizam o processo de formação da consciência. Nosso objetivo é reconhecer no debate teórico elementos para a elaboração de hipóteses provisórias, a serem investigadas em etapas posteriores de pesquisa, a respeito da pergunta sobre **como o processo educacional superior influi na formação da consciência de uma parcela da sociedade que futuramente irá atuar na educação básica da classe trabalhadora que se faz na formação social brasileira.**

A revisão bibliográfica é, portanto, o procedimento metodológico essencial desenvolvido nesta etapa da pesquisa correspondente ao mestrado. Para empreendê-la realizamos o *levantamento*, a *compilação* e a *análise* da produção do conhecimento que, reivindicando-se marxista, procura responder à questão *o que é e como se produz o processo de formação da consciência*. Para o estudo em questão delimitamos as obras *A ideologia Alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels, *O Desenvolvimento do Psiquismo* de Alexis Leontiev, e *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*, e *Ensaio sobre consciência e emancipação* de Mauro Iasi como centrais para a localização das respostas ao problema que nos dispomos a estudar neste capítulo. Também nos apoiaremos em outros autores como Duarte (1999) e Hobsbawm (2008) em alguns momentos da revisão.

2.1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA E DIALÉTICA DA HISTÓRIA

Iniciamos a revisão bibliográfica, pela obra “A Ideologia Alemã” de Marx e Engels (1845-1846). Nesta obra os autores se dedicam ao combate do idealismo e do materialismo mecanicista dos jovens hegelianos, desenvolvendo “uma conexão rigorosa entre os conceitos fundamentais do materialismo histórico e

do dialético”, conforme escreve Leandro Konder, na contracapa da obra. Escrita entre 1845 e 1846, na Bélgica, a obra em questão só foi publicada em 1932, em Moscou. Nela, os autores se encarregaram de *ajustar contas com a sua consciência anterior* (MARX, 1859) tecendo críticas aos filósofos Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer, Max Stirner, Karl Grün e outros, denominados como “jovens-hegelianos”. Nesta crítica esboçam os rudimentos da Concepção Materialista e Dialética da História, como afirma Netto (2012, p. 132), explicitando “[...] pela primeira vez, as bases da nova concepção de história que haveria de conduzir as pesquisas e as análises que seus autores realizariam nas quatro décadas seguintes.

Esta obra, portanto, trabalha com diversos aspectos, dentre os quais, podemos pontuar a questão da ideologia dominante enquanto ideologia de uma classe que é socialmente dominante; a alienação dos seres humanos a partir das relações de propriedade privada; e junto à isso, a consciência que se forma de acordo com o modo de produção da vida estabelecido. Por isso, os autores afirmam: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Como bases para esta discussão selecionaram-se da Primeira Parte, no Volume I “Crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner”, os tópicos que tratam sobre Feuerbach.

Neste tópico, Marx e Engels argumentam que a libertação real só é possível quando os homens são capazes de obterem as condições necessárias à sua sobrevivência, ou seja, alimentação, habitação, vestimenta, em quantidade e qualidade suficientes. Essas condições o homem encontra na sua unidade com a natureza. A “luta” do homem com a natureza e o desenvolvimento de suas forças produtivas sempre se deu na indústria e apresenta-se de maneira diferente conforme a época. “A indústria e o comércio, a produção e o intercâmbio das necessidades vitais condicionam, por seu lado, a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais e são, por sua vez, condicionadas por elas no modo de seu funcionamento [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 31).

Assim, os autores pontuam que o **primeiro** pressuposto de toda história humana é o de que os homens tem de estar vivos para poderem fazer história. Mas para estar vivos é necessário comida, bebida, moradia, vestimenta, entre outras. Isso se constitui como o primeiro ato histórico: a forma como os homens produzem sua vida material, satisfazendo suas necessidades. Esse ato

histórico é uma condição fundamental de toda história e tem de ser cumprida para manter os homens vivos.

A **segunda** condição histórica apresentada é a de que a partir do ato de satisfazer as necessidades, surgem novas necessidades que também terão de ser satisfeitas. E a **terceira** condição histórica, é a procriação, a criação de novos homens que irão constituir a família. Esta relação constitui-se como única, até o momento em que surgem novas necessidades com o crescimento da população, passando assim a ser uma relação secundária. Marx e Engels (2007) ressaltam que, essas três condições, aspectos da atividade social, não devem ser considerados como três estágios, mas sim como três momentos que sempre existiram, desde os primórdios e que se fazem valer até hoje na história.

A produção da existência, tanto individual como coletiva, por meio do trabalho, aparece como uma relação dupla: de um lado uma relação natural e de outro uma relação social, na qual os indivíduos cooperam entre si.

Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de produção que é, ele próprio, uma força produtiva -, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a história da humanidade deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

Após analisar os aspectos das relações históricas originárias, é que se descobre que os homens possuem consciência. Mas essa consciência não é pura, pois, o espírito sofre sempre a “contaminação” da matéria, que se manifesta como ar, movimento, sons, linguagem, etc. Marx e Engels (2007) afirmam que a consciência é tão antiga quanto a linguagem, e surge da necessidade de intercâmbio entre os homens, sendo assim, é um produto social. É uma consciência inicial, do meio sensível mais imediato, uma consciência da natureza que se apresenta como um poder estranho, onipotente e inabalável. Os homens relacionam-se com este poder de maneira animal, deixando-se impressionar assim como um – consciência puramente animal. Esta se torna uma consciência de que os homens vivem em sociedade quando começam a relacionarem-se entre si. A consciência dos homens se diferencia, pois toma o lugar do instinto, torna-se instinto consciente. Este desenvolvimento da consciência se dá pelo aumento da produtividade, das necessidades, e aumento da população, base dos dois primeiros.

Com estes três fatos, tem-se a divisão do trabalho, que só se efetiva realmente quando há a divisão entre trabalho material e trabalho espiritual. Ela dá a possibilidade de que as atividades espiritual e material caibam a indivíduos diferentes, sendo uma parte os pensadores, ideólogos ativos, criadores de conceitos, e a outra parte, sendo mais passivos e receptivos a essas ideias. É aqui que nasce a ideologia, como um conjunto de ideias e representações, normas e regras formuladas por aqueles donos dos meios de produção, mas que estão desvinculados da produção material propriamente dita.

Estas ideias, dominantes, são cada vez mais abstratas e assumem forma de universalidade, pois toda classe que passa a dominar no lugar de outra tem que impor seus interesses como interesses comuns, suas ideias como universais, únicas racionais e válidas. A função da ideologia é justamente a de transformar essas ideias em dominantes para toda a sociedade, de forma que uma classe (burguesa) domine não só no plano político, social e econômico, mas também no plano das ideias. Portanto, na atual formação social, a classe burguesa ou capitalista é a que domina tanto materialmente como ideologicamente. Nas palavras dos autores

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante, possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

A produção destas ideias, de representações, da consciência, está em conexão com a atividade material e intercâmbio material entre os homens. São

eles que as produzem a partir do desenvolvimento de suas forças produtivas. “A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewussteSein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Sendo assim, não se pode compreender o processo da consciência desatrelado da relação indivíduo/sociedade, ou seja, relação indivíduo-natureza e indivíduo-outros indivíduos, da qual se formam as forças produtivas e as relações de produção que determinam a formação das consciências.

Partindo desse entendimento, recorreremos aqui a obra de Alexis Leontiev, “O Desenvolvimento do Psiquismo”, para compreender que a estrutura da consciência dos homens se transforma conforme se transforma a estrutura de sua atividade, ou seja, seu trabalho. Leontiev (1978) teve o intuito de romper com as opiniões biologizantes acerca da natureza e desenvolvimento do psiquismo. Para isso, tomou como base a natureza sócio-histórica do psiquismo humano a partir da psicologia marxista.

Inicia sua pesquisa com a análise do desenvolvimento do psiquismo animal e seus três estágios: do psiquismo sensorial elementar; do psiquismo perceptivo e; estágio do intelecto, os quais se referem a determinadas espécies de animais. Por exemplo, o psiquismo dos mamíferos permanece no estágio perceptivo, no entanto, os que são mais altamente organizados elevam-se ao estágio do intelecto, como os símios antropóides, que são os macacos.

O longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo animal é o que Leontiev (1978) denomina como a **pré-história da consciência humana**. A partir do entendimento desse processo de desenvolvimento do psiquismo animal é que o autor desenvolve, portanto, a teoria acerca do psiquismo humano. Aponta também algumas diferenças relevantes entre a atividade e o psiquismo dos animais e a atividade e consciência humanas.

Uma dessas diferenças refere-se ao fato de que a atividade dos animais é sempre instintiva e biológica e permanece dentro dos limites com a natureza, na busca da satisfação de uma necessidade que é somente biológica, não manifestando novas necessidades. Portanto, os reflexos psíquicos que decorrem desta interação do animal com os objetos do meio em que vive, são limitados à uma relação puramente biológica e instintiva. “Assim, contrariamente ao homem, não há no animal o reflexo objectivamente concreto estável da realidade” (LEONTIEV, 1978, p. 63).

Outro aspecto que diferencia o psiquismo animal da consciência humana é que a relação que os animais estabelecem com os outros animais, é a mesma relação que eles estabelecem com os objetos exteriores, biológica instintiva, e por isso, eles não constituem uma sociedade, ou seja, jamais se observa entre eles uma atividade coletiva no mesmo sentido da atividade humana. Não há divisão do trabalho, pois não há realmente trabalho, processo social na sua essência (LEONTIEV, 1978).

Uma última diferença que é citada pelo autor relaciona-se ao uso da linguagem, a qual, é exprimida pelo homem com um conteúdo objetivo, resposta a um discurso, uma realidade refletida pela linguagem. Já nos animais, a comunicação permanece nos limites da atividade instintiva, ou seja, emitem sons em resposta aos sons emitidos pelos outros animais, mas em um sentido somente biológico. Expostas estas diferenças, Leontiev (1978) afirma que o psiquismo humano ou consciência humana é uma forma totalmente diferente de psiquismo com propriedades funcionalmente diferentes.

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na actividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da actividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo animal [...]; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. **No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico** (LEONTIEV, 1978, p. 68, grifos nossos).

Neste momento, o autor desenvolve suas considerações acerca do aparecimento da consciência humana e quais as condições que permeiam o mesmo. Afirma que a passagem à consciência corresponde a um processo superior do desenvolvimento do psíquico, ou seja, há o reflexo consciente, reflexo da realidade concreta. Diferentemente do reflexo psíquico dos animais, a consciência humana consegue distinguir a realidade objetiva do seu reflexo. Para compreender este processo, Leontiev (1978) recorre à história e ao processo de hominização.

O processo de hominização acontece por meio do surgimento do trabalho e da sociedade, sendo o trabalho, criador do homem, de sua consciência e a primeira condição de sua existência, responsável pela transformação e

hominização do cérebro, órgãos de atividade externa e dos sentidos. Modifica-se a aparência física do homem e também sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 1978).

O autor aponta algumas condições necessárias que permitiram o aparecimento e desenvolvimento do trabalho e da sociedade humana, como: a passagem progressiva à posição vertical; que o trabalho só poderia nascer entre animais que vivessem em grupos e tivessem características de vida comum; a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade nos animais mais desenvolvidos.

Baseando-se em Marx e Engels, Leontiev (1978) define o trabalho como a ação do homem sobre a natureza, que se caracteriza por dois elementos, o uso e fabrico de instrumentos e por ser efetuado em condições de atividade comum coletiva, ou seja, os homens em relação não só com a natureza, mas também com outros homens. O trabalho humano, diferentemente da atividade animal, é originalmente social, com base na cooperação entre os indivíduos que supõe uma divisão técnica das funções do trabalho.

Para compreender a relação que há entre a produção da existência, por meio do trabalho, e o desenvolvimento do psiquismo humano, o autor afirma que “[...] basta analisar as formas que reveste a estrutura da atividade ao modificar-se, quando ela se realiza nas condições do trabalho colectivo” (LEONTIEV, 1978, p. 75). Parte do início do desenvolvimento da sociedade humana, quando surge uma partilha, tida como fortuita e instável, mas que, ao longo do tempo toma forma primitiva da divisão técnica do trabalho, o que resulta em uma modificação profunda e radical da estrutura da atividade dos indivíduos no processo de trabalho.

A atividade humana, portanto, é uma relação social, e é esta relação que permite a origem da forma exclusivamente humana de reflexo da realidade, a consciência humana. A consciência do homem diferencia-se do psiquismo do animal na medida em que suas ações se diferenciam pelo caráter coletivo e pela relação social que se estabelece entre os indivíduos para determinado objetivo. “A consciência da significação de uma acção realiza-se sob a forma de reflexo do seu objecto enquanto fim consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 80). A atividade do homem reflete-se em sua cabeça em uma relação práctico-objetiva do sujeito para o objeto, a consciência humana é capaz de distinguir a atividade do objeto e tomar consciência

da relação entre estes, podendo os objetos serem conservados na consciência e tornarem-se ideias.

Após analisar as condições gerais que possibilitam o surgimento da consciência, Leontiev (1978) aponta outro problema: a formação dos processos especiais aos quais se liga o reflexo consciente da realidade. As condições especiais deste reflexo encontram-se no processo de trabalho, que também modifica qualitativamente o conteúdo da atividade, denominada de operações, as quais são realizadas com a ajuda de instrumentos, objetos utilizados para realizar uma ação de trabalho.

O fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da acção de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objecto da acção nas suas propriedades objectivas. [...] é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstracção consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional (LEONTIEV, 1978, p. 82)

O instrumento é também um objeto social, um meio de ação que é fabricado, procurado e conservado pelo homem, e que junto a uma ação concreta de trabalho, configura o conhecimento humano simples, o qual passa ao pensamento autêntico, diferentemente da atividade intelectual instintiva dos animais.

Para que o aparecimento do pensamento² se torne possível, é necessária a distinção e a tomada de consciência – passagem do reflexo psíquico inconsciente para reflexo consciente – das interações objetivas por meio da transformação da natureza pelo homem. “[...] o pensamento, como o conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social” (LEONTIEV, 1978, p. 85).

Outro problema que o autor destaca é o da forma sob a qual o reflexo consciente da realidade circundante é produzido. A consciência da realidade opera concretamente por meio da forma **linguagem**, a qual surge junto ao processo de trabalho, como produto do coletivo, como necessidade dos homens se comunicarem. Assim como a consciência e o pensamento, a linguagem e seu desenvolvimento estão em conexão com a atividade produtiva, e é o que garante

² “Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo mesmo os objectos inacessíveis à percepção sensível imediata” (LEONTIEV, 1978, p. 84).

que os homens desenvolvam seu reflexo consciente e objetivado da realidade. Em síntese

[...] a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente. Estes traços característicos da consciência são todavia apenas os mais gerais e os mais abstractos. **A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transformam-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas** (LEONTIEV, 1978, p. 88, grifos nossos).

Neste sentido, a consciência humana é algo mutável, determinado pelas relações sociais nas quais os indivíduos se encontram, que se transforma, assim como as condições sociais de existência, qualitativamente, ao longo do desenvolvimento histórico-social. Estas condições e relações sociais se transformam e determinam a consciência de cada época histórica.

A consciência primitiva refere-se às comunidades primitivas, isto é, os primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, onde os homens com seus instrumentos transformavam a natureza por meio do trabalho coletivo. O que era produzido era de bem comum a todos e não existia relação de propriedade privada e exploração do homem pelo homem. Neste período, a estrutura da consciência destes homens é limitada, pois a linguagem ainda está atrelada aos sentidos biológicos instintivos, assim como sua relação com a natureza; o consciente não está desenvolvido em sua plenitude, é também estreitamente limitado (LEONTIEV, 1978).

Não há, nos homens, a consciência de coletividade, portanto, não existe o princípio de que vivem em sociedade. É o que Marx denomina como uma simples **consciência gregária**. Esta consciência primitiva caracteriza-se principalmente pela coincidência que há entre os sentidos³ e as significações⁴, e é o

³ O “[...] sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. [...]. Todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos <<puros>>. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objectiva” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

⁴ “A significação é aquilo que num objecto ou fenómeno se descobre objectivamente num sistema de ligações, de interacções e de relações objectivas. A significação é reflectida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se a <<consciência real>> dos indivíduos, objectivando em si o sentido subjectivo que o reflectido tem para eles.” (LEONTIEV,

alargamento do domínio do consciente que permite que aconteça a separação entre eles. Este alargamento transforma-se, primeiramente, pela complexificação das operações de trabalho e dos instrumentos, ou seja, as ações parciais fundem-se em uma ação única, chamada de **operações**.

A acção e o seu fim, quando entram na composição de outra acção, não se <<apresentam>> directamente na consciência. Isto não significa que deixem de ser conscientes. Ocupam apenas outro lugar na consciência; são igualmente, por assim dizer, controlados, conscientemente, o que significa que, em certas condições *podem* ser conscientes (LEONTIEV, 1978, p. 104).

A passagem para operações conscientes, isto é, a tomada de consciência das operações, se dá a partir da produção de utensílios diferenciados, os instrumentos compostos especializados para determinada ação de trabalho. “[...] quando o fim de uma acção entra numa segunda acção, enquanto condição da sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda acção, por outras palavras, torna-se **operação consciente**” (LEONTIEV, 1978, p. 105, grifos nossos), o que gera o alargamento do consciente, e um novo passo no desenvolvimento da consciência humana: o aparecimento de um conteúdo controlado conscientemente junto ao conteúdo apresentado na consciência.

A tomada de consciência das operações, atividade produtiva imediata, não é a única que ocorre neste processo, mas também as relações humanas tornam-se conscientes. Isto acontece, pois com a divisão técnica do trabalho, os homens passam a ter funções fixas na produção, com ações que se transformam em atividade com motivos próprios, os quais tornam-se motivos conscientes. “[...] o processo de tomada de consciência dos motivos torna-se, posteriormente, de certo modo, o mecanismo geral da consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 107).

A consciência primitiva decompõe-se no próprio desenvolvimento da sociedade e se expressa inteiramente na sociedade de classes. Ela se decompõe no seio da sociedade primitiva e foi preparada pelo alargamento da esfera dos fenômenos conscientes e pela defasagem entre a riqueza do consciente e a pobreza

1978, p. 94). “[...] a significação é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou menos de um saber-fazer (modo de acção generalizado, norma de comportamento, etc.)” (LEONTIEV, 1978, p. 95-6).

da linguagem, o que gera uma insuficiência da aptidão psicológica para diferenciar as significações. A nova estrutura da consciência, portanto, aparece com a divisão social do trabalho e com as relações de propriedade privada respondem assim, as novas condições socioeconômicas que estão postas na vida humana.

A transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições do desenvolvimento da sociedade de classes é a modificação que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência (LEONTIEV, 1978, p. 114).

Uma segunda transformação da consciência refere-se às funções da mesma, aos fenômenos subjetivos que a constituem e também à formação de processos psíquicos internos. Esta transformação tem como base o desenvolvimento da linguagem e da palavra, portanto, é necessário compreendê-los. O desenvolvimento da comunicação verbal diz respeito a transmissão verbal, a comunicação de certo conteúdo definido, no qual – desenvolvimento – a palavra está inclusa na atividade coletiva dos homens, a qual – palavra – realiza certo conteúdo. O conteúdo da atividade, que pode ser realizado nas ações verbais, deve respeitar a planificação, organização e direção desta atividade. “É esta <<fase preparatória>> da actividade prática de trabalho que constitui o seu aspecto teórico” (LEONTIEV, 1978, p. 115).

Por meio da divisão do trabalho e da individualização da atividade intelectual, as ações verbais passam a ter fins não só de comunicação, mas também, fins teóricos. A divisão do trabalho é o que define que as atividades intelectuais e materiais correspondam à indivíduos distintos, e com isso, os homens começam a ver, na atividade intelectual, a manifestação de um espírito particular, um mundo da consciência oposto ao da matéria. É o que Leontiev (1978, p. 118) considera como a concepção idealista da psicologia.

Quanto mais o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a actividade espiritual da actividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas actividades.

O desenvolvimento da divisão do trabalho engendra a primeira transformação da consciência, isola a atividade intelectual e teórica. Junto a isso ocorre também uma transformação na estrutura funcional da consciência, isto é, o

homem toma consciência dos encadeamentos interiores de sua atividade e atinge seu pleno desenvolvimento. Já a segunda transformação da consciência, tida como mais importante, ocorre na estrutura interna e revela-se na sociedade de classes.

Na sociedade de classes, os produtores separam-se dos meios de produção e as relações entre os homens tornam-se relações entre as coisas, que se alienam do homem, e sua atividade deixa de ser o que ela realmente é. Esta alienação decorre do desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca, a qual destrói a relação do homem com suas condições objetivas necessárias a vida e todos se tornam trabalhadores assalariados, que necessariamente tem que vender sua força de trabalho e alienar o seu trabalho para sobreviver.

Estas relações vão determinar as propriedades da consciência humana na sociedade de classes. Leontiev (1978) afirma que a alienação resulta em uma discordância entre aquilo que é resultado do processo de trabalho e o motivo desta atividade, ou seja, o conteúdo objetivo discorda do conteúdo subjetivo. Isto define traços psicológicos à consciência. Em suas palavras,

Na produção capitalista, o operário assalariado procura ele também, subjectivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habitação, etc., pela sua actividade. Mas o seu produto objectivo é diferente: este pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói (LEONTIEV, 1978, p. 122).

A sua atividade torna-se, portanto, diferente do que ela é, e o seu sentido não coincide com a sua significação objetiva. Os trabalhadores possuem as significações de suas ações de trabalho (tecer, fiar, furar), no entanto, estas operações de trabalho que os homens realizam não têm para eles o sentido subjetivo da própria ação, mas sim o de trabalhar para receber o seu salário que permite suprir suas necessidades de sobrevivência.

Esta relação que se estabelece entre o sentido subjetivo pessoal e as significações objetivas é o que determina a consciência destes trabalhadores. “O facto de o sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 128), e revela, como processo de luta interior, as chamadas contradições da consciência ou problemas da consciência.

O processo de tomada de consciência, complica-se, por um lado, pela divergência inicial que existe entre as relações da colectividade e a realidade circundante, relações generalizadas no sistema das significações linguísticas; por outro lado pelas relações pessoais dos indivíduos, relações que constituem para estes últimos o sentido do reflectido (LEONTIEV, 1978, p. 128).

Entende-se que o homem, neste processo de conscientização ou tomada de consciência, não está sozinho, mas sim em relação com outros indivíduos, sendo assim, sua consciência individual somente existe enquanto consciência social. Neste processo de assimilação da realidade, o homem apropria-se não só das significações linguísticas, mas também do sistema de opiniões e ideias que exprimem, o que é por sua vez, a apropriação de um conteúdo ideológico. “[...] a ideologia dominante, na sociedade de classes, é a da classe dominante que reflecte e reforça as relações sociais existentes” (LEONTIEV, 1978, p. 130).

Estas relações escravizam o homem e controlam sua vida, criando contradições internas. Com isso, sua vida não se materializa nestas relações, bem como os sentidos produzidos pela vida não se materializam autenticamente nas significações que refletem estas relações, as quais são estranhas a própria vida. Devido a isto, a consciência e a conscientização são imperfeitas e inadequadas, a qual, conforme afirma Leontiev (1978), não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objetivas que a criaram. “[...] se estas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta ativa contra as ditas condições” (p. 131).

Para que este processo de luta contra as condições materiais existentes se concretize é necessário um amadurecimento da consciência, ou seja, alcançar a consciência de classe. Iasi (2011, p. 12-3), entendendo o fenômeno da consciência como um processo, um movimento, afirma:

Sabemos que só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ele se tornou o que é; assim é também com a consciência: ela não “é”, “se torna”. Amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas, que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações. Longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando, aparentemente, as formas que abandonou. Esse processo é ao mesmo tempo múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo. Como então podemos falar em “processo” como um todo? Acreditamos que a

partir da diversidade de manifestações particulares podemos encontrar, nitidamente, uma linha universal quando falamos em consciência de classe.

Neste processo de desenvolvimento, o autor aponta formas iniciais de consciência que antecedem a consciência de classe. Denomina como a **primeira forma de consciência** o processo de representação mental, subjetiva, da realidade concreta e objetiva por meio da percepção. Pode-se afirmar que esta consciência representaria as formas do pensamento do homem. E é nela que o processo de alienação e ideologia encontra aceitação, portanto, esta primeira forma de consciência é, necessariamente, alienada⁵.

Esta primeira forma de consciência interioriza as relações vividas, as quais se dão inicialmente pela instituição familiar e que são apropriadas pelos indivíduos como naturais, os quais passam a reproduzi-las socialmente. Estas primeiras relações são acrescentadas, reafirmadas e revertidas por outras relações que se dão no âmbito da escola, do trabalho, dos movimentos sociais, entre outras, nas quais os indivíduos podem assumir um papel mais ativo. É, portanto, nesta primeira consciência que se interioriza os valores, normas, juízos e comportamentos (IASI, 2011). Sobre a escola afirma:

Parece-nos que na escola, por exemplo, ao nos inserirmos em relações preestabelecidas, não conseguimos ter a crítica de que é apenas uma forma de escola, mas a vivemos como “a escola”. Passamos a acreditar ser essa a forma “natural” e acabamos por nos submeter. Na escola, as regras são determinadas por outros que não nós, outros que têm o poder de determinar o que pode e o que não pode ser feito e o nosso desejo submete-se diante da sobrevivência imediata. As normas internas interiorizam-se: a disciplina converte-nos em cidadãos disciplinados (IASI, 2011, p. 19)

A escola, portanto, a partir de sua organização rígida, estabelece uma formação aos indivíduos ali presentes, e esta formação se configura àqueles de maneira natural, inquestionável. São formadas consciências que devem se conformar com o que está sendo ensinado, com os valores que estão sendo transmitidos e com a realidade que está sendo construída e imposta.

No trabalho, determinado pelo capital, estas relações também se materializam e a venda da força de trabalho se torna algo natural, algo em que nos

⁵ “A alienação [...] é subjetiva, profundamente enraizada [como carga afetiva, baseada em modelos e identificações de fundo psicológico]. A ideologia agirá sobre essa base e se servirá de duas características fundamentais para exercer uma dominação que, agindo de fora para dentro, encontra nos indivíduos um suporte para que se estabeleça subjetivamente” (IASI, 2011, p. 20).

submetemos para sobrevivência. “A lógica imposta pelo capital (externa), interioriza-se e nós mesmos nos levamos ao mercado para sermos esfolados [...]. Pregamos alegre e convictamente as ideias do capital como se fossem nossas” (IASI, 2011, p. 20).

Esta consciência permite a compreensão do mundo em partes, e, portanto, se expressa como alienação, pois naturaliza a realidade e desvincula “[...] os elementos componentes da visão de mundo de seu contexto e de sua história” (IASI, 2011, p. 26). A alienação diferencia-se da ideologia e se expressa na primeira forma da consciência subjetivamente, com raízes afetivas, pautada em modelos e identificações psicológicas.

É aqui que a ideologia se instaura e encontra nos sujeitos como se estabelecer subjetivamente. A ideologia não deve ser entendida somente como um conjunto de ideias impostas aos indivíduos, é necessário compreender que, na sociedade dividida em classes, a classe proprietária dos meios de produção “[...] tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica” (IASI, 2011, p. 21).

A primeira forma de consciência pode em alguns momentos, revoltar-se, pois novas situações, novos valores e juízos são vivenciados e interiorizados e geram novas formas de comportamentos e ações nestes indivíduos. Este estado de revolta, em determinadas situações, pode representar um avanço da consciência para um novo patamar. A segunda forma de consciência, a **consciência em si**, se manifesta quando um indivíduo é capaz de se identificar com determinado grupo, produzir uma identidade e buscar junto a este uma ação coletiva como forma de manifestação de sua revolta. “Vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas de alterá-las” (IASI, 2011, p. 29).

Esta consciência também pode ser denominada como consciência da reivindicação, a qual é característica dos sindicatos, das lutas populares, dos movimentos culturais, movimento de mulheres, entre outros. Estes grupos, depois de formada uma identidade, vivenciam as relações imediatas, buscam objetivos imediatos, como a luta por aumentos salariais, pela redução da jornada de trabalho e outras reivindicações que podem representar um processo para a formação da consciência de classe ou consciência revolucionária. “Uma consciência revolucionária, para Marx, está intimamente ligada à capacidade, dos indivíduos ou

das classes, de desvendar a causalidade da sociedade e encontrar seu movimento próprio” (IASI, 2002, p. 97).

As greves e o sindicato representam o limite dos instrumentos políticos da consciência em si, ou seja, quando o trabalhador confronta-se com o patrão exigindo maior parte daquilo que produziu e que lhe foi retirado, ele revela a contradição do modo de produção e entende sua força enquanto classe. Porém, quando esta luta alcança seu objetivo, ela não mais avança e o proletariado retorna ao trabalho com suas reivindicações atendidas, reafirmando as relações de exploração e alienação.

No entendimento de Duarte (1999), em seu estudo sobre a formação da individualidade, o **indivíduo em si** forma-se a partir da esfera vida cotidiana, isto é, forma sua individualidade em si por meio da vivência de sua cotidianidade. Esse indivíduo é um ser particular e um ser genérico em formação, por meio da relação entre os processos de objetivação e apropriação⁶, mas a sua particularidade torna-se o centro de sua vida, na qual reside a alienação, devido às relações sociais de dominação.

O indivíduo em-si alienado [...] é um tipo de indivíduo resultante das relações sociais alienadas, isto é, resultante de processos de objetivação e apropriação alienados e alienantes. O fato de que ele centre sua vida em torno de sua particularidade não se constitui em uma tendência antropológica ineliminável de todo ser humano, tendência essa que seria mais ou menos cerceada pela socialização, mas sim uma decorrência de relações sociais alienada e, portanto, historicamente superáveis (DUARTE, 1999, p. 181).

Ele é um ser genérico, pois, durante sua vida é necessário que se aproprie de determinadas objetivações genéricas, como a linguagem, e se objetive, mesmo que de forma alienada como produtor de valor de troca. Aqui, a apropriação

⁶ O processo de objetivação se dá por meio da apropriação da natureza pelo homem, dos instrumentos que geram produtos materiais, pela apropriação das estruturas de comunicação, que são apropriadas pelo pensamento e se objetivam na linguagem e também pelas relações entre os seres humanos, ou seja, “determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando, e sendo apropriadas por cada pessoa durante a vida.” (DUARTE, 1999, p. 38). Já “[...] a apropriação é um processo que, antes de mais nada, mediatiza a relação entre o homem e a natureza. [...] refere-se também ao processo coletivo pelo qual os seres humanos apropriam-se das forças sociais já existentes, fazendo com que elas deixem de ser forças genéricas em-si e passem ao plano de forças genéricas para-si. Esse tipo de apropriação não se realiza a não ser através de ações coletivas que se objetivam em termos de transformação das relações sociais.” (DUARTE, 1999, p. 154). Vale ressaltar que “apropriação e objetivação na são fases pelas quais o indivíduo passa em sua formação, mas sim dois processos que constituem uma unidade” (DUARTE, 1999, p. 154).

e a objetivação realizam-se enquanto processos em si, ou seja, de forma alienada e não consciente, como é a objetivação individual para-si.

Iasi (2011) afirma que a consciência de classe, portanto, é a superação da primeira forma de consciência em si, ou seja, a superação da alienação. Aos trabalhadores, não cabe assumir somente a consciência em si, nas lutas travadas no dia a dia da exploração, mas sim, assumir a **consciência para si**, no processo da luta mais ampla pela transformação do atual modo de produção capitalista.

A verdadeira consciência de classe é fruto dessa dupla negação: num primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital (IASI, 2011, p. 32).

Assim, entende-se que a consciência em si possui limites por buscar objetivos imediatos, soluções para o agora, mas, esses limites podem se tornar o avanço para a compreensão além das contradições da produção social (salários baixos, opressões, etc.), a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista e da classe trabalhadora como um todo capaz de modificar as atuais condições materiais. “É na própria constatação de que a sociedade precisa ser transformada que se supera a consciência da reivindicação pela da transformação” (IASI, 2011, p. 35).

Duarte (1999), ao tratar do **indivíduo para si**, afirma que não se pode considerar que esse indivíduo eliminou a alienação de sua vida, pois a sua plena superação só é possível na medida em que se tem a superação das relações sociais alienadas, por meio de um processo coletivo de transformações dessas relações.

[...] se um indivíduo vive no interior de relações sociais de dominação, isto é, se ele vive numa sociedade alienada, por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de uma individualidade para-si, isso não significa a eliminação da alienação em sua vida. O que ocorre é que ele manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência. [...] O que caracteriza sua ascensão cada vez maior ao nível da individualidade para-si é justamente o fato de que o indivíduo procura conhecer e modificar as formas de pensamento e ação através das quais ele esteja reproduzindo a alienação tanto em sua vida individual, quanto no que diz respeito ao conjunto das relações sociais (DUARTE, 1999, p. 180-1).

Como uma das principais características da individualidade para si se tem a constante busca pela relação consciente com a vida e com o gênero humano. Um dos fatores que determina a formação dessa individualidade é a relação consciente com as objetivações genéricas para si, ou seja, “[...] capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica [...]” (DUARTE, 1999, p. 185).

Iasi (2011) pontua que há uma contradição na passagem da consciência em si à consciência para si, pois as mudanças que ocorrem na consciência são individuais, no entanto, o processo para que estas aconteçam é social, ou seja, envolve a ação de classe. Devido a isso, a consciência dos indivíduos não amadurece igualmente, podendo haver em um mesmo grupo níveis diferentes de consciência. Um indivíduo isolado em determinado grupo, com nível de consciência distinto da maioria, é um indivíduo em conflito, pois tornar-se consciente é tornar-se um indivíduo em conflito.

O indivíduo no processo de ascensão da individualidade em si para a individualidade para si estará em constante conflito em todos os aspectos de sua vida, no entanto, Duarte (1999) afirma que os conflitos do indivíduo em si são qualitativamente distintos dos indivíduos para si. Os conflitos do indivíduo centrado na sua particularidade, em si, são apenas dificuldades “para se auto reproduzir tal como é, no mundo tal como é. O que causa os conflitos é sua necessidade de melhorar sua posição no interior da divisão do trabalho” (p. 191). Já os conflitos vividos no processo de formação da individualidade para si são mais amplos, relacionados à satisfação da necessidade de uma vida humana, ou seja, o indivíduo para si possui conflitos com a sociedade alienada e com a sua alienação.

O fato de que o processo de ascensão à individualidade para-si é um processo contraditório e repleto de conflitos não significa que o indivíduo não aspire a uma vida na qual ele se sinta bem no mundo, mas sim que **ele deseja um mundo no qual todos os homens se sintam bem** (DUARTE, 1999, p. 192, grifos nossos).

Nesse processo de ascensão de uma consciência a outra, os trabalhadores podem questionar essa consciência alienada que lhe foi atribuída, questionamento esse que pode evoluir à consciência de classe ou estagnar-se nos processos reivindicatórios imediatos da consciência em si. Esses processos de consciência permitem aferir o grau de amadurecimento da luta de classes, pois, a

consciência da classe trabalhadora se constitui no devir da luta contra a ordem capitalista. “[...] a “forma final” das lutas dentro da ordem estabelecem de igual os limites da consciência possível, e as contradições desta ordem mundana existente são as condições materiais para o movimento da consciência para além da ordem” (IASI, 2002, p. 26).

Em um resgate histórico, Hobsbawm (2008) assinala que a consciência de classe é um fenômeno da era industrial, que esteve ausente, mas não inteiramente, nas sociedades pré-capitalistas. “A ausência da consciência de classe no sentido moderno não implica a ausência de classes e de conflitos de classe. Mas é evidente que na economia moderna isso se modifica de forma bastante fundamental” (p. 40-1). Se modifica pois é uma consciência essencialmente nacional e não global, o que significa dizer que ela “[...] atua dentro da estrutura de Estados territoriais que, a despeito do acentuado desenvolvimento de uma economia mundial única e interdependente, permanecem até hoje como unidades principais de desenvolvimento econômico” (p. 41), ou seja, algumas questões decisivas da economia são globais, mas a realidade econômica palpável e vivenciada, que interfere na vida e sobrevivência das pessoas, é específica da cada país.

O autor aponta dois aspectos referentes a esse problema, sendo o primeiro as questões das relações entre consciência de classe e realidade socioeconômica, isto é, algumas formas de consciência de classe e suas ideologias vão de acordo com o desenvolvimento da história, enquanto outras não. O segundo aspecto refere-se a relação entre consciência de classe e organização, com diferenças históricas entre a consciência burguesa e a consciência operária.

Os movimentos burgueses tiveram uma poderosa consciência de classe, mas não eram raramente movimentos de classe explícitos. “Os movimentos burgueses agitaram bandeiras liberais, conservadoras, ou de outras ideologias, mas alegando serem socialmente não-classistas, ou então abrangentes a todas, mesma quando visivelmente não o eram” (HOBSBAWM, 2008, p. 44). Já os movimentos operários eram baseados na explícita consciência e união de classe.

[...] a diferença não está necessariamente na amplitude dos objetivos políticos buscados. Ambos podem ser igualmente ambiciosos, na medida em que visavam superar um tipo de sociedade e substituí-lo por outro. A diferença pode estar na natureza da experiência social das classes ou das camadas, em sua composição e função social. [...] A burguesia ou “classe média superior” foi ou é um grupo de elite de quadros políticos, não porque seus membros foram especificamente selecionados por habilidade ou

iniciativa (como sempre acreditaram que foram), mas porque esta classe consiste essencialmente em pessoas que estão, ao menos potencialmente, em posições de comando ou influencia, por mais localizadas que sejam; de pessoas que, individualmente ou em pequenos grupos, podem provocar acontecimentos. [...] Por outro lado, a classe operária, [...], é constituída quase que por definição de pessoas que não podem fazer coisas acontecerem exceto coletivamente [...] sua ação coletiva requer estrutura e lideranças para que sejam eficazes. [...] Em outras palavras, os movimentos burgueses ou de classe média podem atuar como “exércitos de encenação”; ao passo que os movimentos proletários podem atuar apenas com exércitos reais, com generais e estado-maior reais (HOBSBAWM, 2008, p. 45).

Em suma, as aspirações de cada classe são diferentes, enquanto uma, a burguesa, possui exigências específicas e imediatas, a outra, operária ou trabalhadora, possui exigências mais gerais de um tipo de sociedade, o que implica também de imediato a necessidade de manter a vida e organizar-se como classe em si para formar sua consciência de classe por meio da organização formal, como o sindicato, o partido, o movimento.

A consciência de classe se expressa, portanto, por meio do movimento da própria classe, ela está inevitavelmente ligada ao destino da classe, ou seja, se se trava uma luta de classes, podem-se produzir momentos de consciência de classe; se a classe trabalhadora supera a sociedade capitalista, ela pode gerar uma nova consciência; mas, se a classe sofre uma derrota que não a permite ir além dos limites do capital, a consciência se molda novamente à alienação (IASI, 2006).

No entanto, Iasi (2011) afirma que em nossa sociedade não é possível alcançar uma nova forma de consciência, e sim, uma consciência embrionária com intuito de destruir as relações sociais nas quais vivemos. Uma nova consciência só é possível em um novo modo de produzir a vida, com novas relações sociais. Não se deve entender que a transformação revolucionária subjetiva só acontecerá após a transformação material, mas sim que estas caminham juntas, porém, as ideias, concepções e valores, em momentos antecipam-se para preparar o terreno às transformações materiais.

A questão de fundo aqui não pode ser discutida sem encarar o fato de o processo de consciência inserir-se em um momento maior, que é a transição de um modo de produção para o outro. Na medida em que se operam transformações revolucionárias, em que se passe a estabelecer novas relações, podemos estar iniciando a construção de um novo patamar da consciência humana. [...] É ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político para alcançar tal transformação (IASI, 2011, p. 43).

Compreender o processo de formação da consciência é situá-lo em determinado tempo histórico, passível de transformações no modo de produção em que se vive. A consciência atual estabelece-se em um contexto de crise mundial do capitalismo, de luta de classes com interesses distintos, de exploração e precarização do trabalho e também da educação, entre outros elementos que determinam a sua formação, como a família e os movimentos sociais. Assim, para entender a consciência dos indivíduos na atualidade impõe-nos a necessidade de investigar o modo como os homens produzem a sua existência, ou seja, como se organizam para produzirem os bens necessários a nossa sobrevivência na atual formação social e as relações que se estabelecem a partir disto.

Portanto, pretendemos discorrer no próximo capítulo, a partir da teoria de Marx e Engels, sobre o que é o modo de produção e como ele se organiza no capitalismo, ou seja, quais suas principais características, como organiza o trabalho, quais suas finalidades, quais os sistemas produtivos aderidos para seus objetivos (produção de mercadorias e de mais-valia), como o taylorismo/fordismo e toyotismo, e como todas essas características exercem grande influência na formação da consciência dos indivíduos trabalhadores nesse modo de se produzir a vida. Essa categoria, modo de produção, é central na teoria marxista. Marx e Engels desenvolvem todo pensamento de suas obras buscando desvelar como os homens produzem a existência a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no modo de produção capitalista.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Este capítulo tem por objetivo discorrer acerca do modo de produção capitalista, ou seja, o modo como os homens organizam a produção dos bens necessários a manutenção da existência dos indivíduos na sociedade, o que envolve a apreensão do movimento das forças produtivas (força de trabalho e meios de produção (matéria-prima e instrumentos de trabalho) e das relações que os indivíduos estabelecem entre si para produzir essa existência (relações de produção)), que permitem apreender o seu estágio de desenvolvimento. Esses elementos são o que determinam a formação da consciência.

Assim, pretendemos apresentar as principais características que compõe esse modo de produção, bem como as suas transformações e reestruturações que garantem seu desenvolvimento, pautado na exploração do trabalho e na divisão desigual dos bens produzidos, a fim de compreender como se forma a consciência no modo capitalista de produção da existência, a partir do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Também buscamos resgatar historicamente a formação das classes sociais, para assim compreender como estas se configuram na atualidade, em seus constantes conflitos e disputas de interesses antagônicos, com base no desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

3.1 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Como visto no capítulo anterior, o que garante a existência da humanidade é o ato contínuo de transformação da natureza, por meio de processos de trabalho realizados somente pelo homem, para a produção dos bens necessários à manutenção da existência dos homens. Vimos também que é neste processo que se forma a consciência dos homens. Nesse capítulo nos interessa compreender o trabalho e suas transformações no modo de produção capitalista, a partir da análise de suas principais características. Consideramos as formas de organização da produção desenvolvidas no capitalismo (fordismo/taylorismo e toyotismo) e a influência que estes processos produtivos exercem no processo de formação da consciência. Inicialmente, esse modo de produção da existência, caracteriza-se por

generalizar na sociedade três condições básicas.

Em *primeiro lugar*, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em *segundo lugar*, os trabalhadores estão livres de contrições legais, tais como servidão e escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em *terceiro*, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (BRAVERMAN, 1974, p. 54-5)

É sob estas condições jurídicas e políticas que o trabalhador tem, acesso aos bens (alimento, vestuário, habitação) para a manutenção da sua existência. Conforme explica Marx (1985), em *O Capital*, a lógica que articula a superestrutura jurídica e política com a estrutura econômica no capitalismo decorre dos processos de transformação da ordem que articulava a superestrutura jurídica e política no feudalismo. Com a dissolução dos feudos, os camponeses que viviam do trabalho na terra são dela expropriados. Juridicamente, desvinculam-se os servos da gleba das relações de servidão com o senhor feudal, para assim serem lançados ao mercado como trabalhadores livres para venderem sua força de trabalho. Disso, decorre também o surgimento dos arrendatários capitalista⁷, e posteriormente, os capitalistas industriais.

Configuram-se novas classes e novo processo de trabalho, constituindo-se a classe dos trabalhadores assalariados, que, com a expansão da indústria, tornaram-se numericamente importantes no século XVIII na Europa e início do século XIX nos Estados Unidos. Não possuindo alternativa para a manutenção de sua existência, estes trabalhadores são obrigados a vender sua força de trabalho ao proprietário das forças produtivas, que passa a ser o principal responsável pela gerência do processo de trabalho (BRAVERMAN, 1974).

Como finalidade do processo de trabalho no modo de produção capitalista, tem-se a produção de mercadoria, que é um objeto, um produto do trabalho, que satisfaz as necessidades humanas, e que, ao ter utilidade, tem valor de uso, que se realiza no uso ou no consumo dessa mesma mercadoria. Mas, na

⁷ Não pretendemos aqui abordar esse longo processo que é explicado por Marx (1985) no item 4. Gênese dos arrendatários capitalistas, no capítulo XXIV, A Assim Chamada Acumulação Primitiva, do livro *O Capital*, Volume II. O surgimento das classes sociais será aprofundado no próximo tópico 3.2.

sociedade capitalista, as mercadorias também possuem valor de troca, ou seja, “[...] a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie [...]” (MARX, 1985, p. 46). As mercadorias enquanto valores de uso são diferentes na qualidade e enquanto valores de troca são diferentes em quantidade.

Por serem produto do trabalho humano, – o qual, ao perder o caráter útil dos produtos (valor de uso por valor de troca) perde os trabalhos ali representados e as formas concretas desses trabalhos, que se reduzem à trabalho humano abstrato⁸ – é que as mercadorias possuem valor e, esse valor é quantificado pelo quantum de trabalho que nela foi despendido. Esta quantidade é medida pelo tempo socialmente necessário (hora, dia, etc.) gasto para a sua produção.

O tempo de trabalho necessário é o que determina a grandeza de valor de uma mercadoria, que muda conforme muda a força produtiva do trabalho, ou seja, a habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e aplicabilidade tecnológica, eficácia dos meios de produção, entre outros. Em um esquema matemático, quanto maior a força produtiva do trabalho, menor o tempo de trabalho para a produção de uma mercadoria, menor trabalho nela acumulado, menor o seu valor (MARX, 1985).

Assim como qualquer outra mercadoria, a força de trabalho também possui valor de troca, o qual, avaliado em dinheiro – mercadoria que funciona como medida de valor – chama-se **preço**. No caso da força de trabalho, este é representado pelo **salário** que recebe do capitalista, é o **preço do trabalho**. No caso da mercadoria propriamente dita, o que determina o seu preço é a concorrência entre compradores e vendedores, a relação entre oferta e procura (MARX, 2010).

Esta concorrência apresenta três aspectos: a concorrência entre os vendedores, que faz baixar o preço das mercadorias, ou seja, aquele que vender uma mercadoria de qualidade a um preço mais barato fará mais vendas que os

⁸ O trabalho representa-se nas mercadorias com um duplo caráter, pois, conforme afirma Marx (1985, p. 53): “Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso”.

outros vendedores; a concorrência entre os compradores, que faz subir o preço das mercadorias e; a concorrência entre os compradores e vendedores, em que, os primeiros querem comprar mais barato, enquanto os segundos querem vender mais caro (oferta e procura) (MARX, 2010).

Assim, quando o fornecimento de uma mercadoria é inferior à procura dessa mercadoria, a concorrência entre os vendedores reduz-se ao mínimo ou é nula. Na medida em que essa concorrência diminui, aumenta a concorrência entre os compradores. Resultado: alta mais ou menos considerável dos preços das mercadorias. Como se sabe, é mais frequente o caso inverso, e com resultados inversos. Excedente considerável de oferta sobre a procura: concorrência desesperada entre os vendedores. Falta de compradores: venda das mercadorias a preços baixíssimos (MARX, 2010, p. 39).

Estas oscilações da oferta e da procura remetem sempre o preço de uma mercadoria aos seus **custos de produção**, os quais, determinam o preço das mercadorias. Os custos de produção são compostos pelas matérias-primas e desgastes de instrumentos, e, pelo trabalho direto medido pelo tempo. O preço das mercadorias está sempre acima ou abaixo destes custos de produção (MARX, 2010).

As oscilações também interferem no salário do trabalhador, o qual subirá ou cairá conforme a oferta e a procura da força de trabalho, medida também pelos custos de sua produção, que, neste caso, referem-se aquilo que é necessário para mantê-lo como operário, por exemplo, a formação profissional. Quanto menor for o tempo de formação profissional, menores são os custos de produção e menor o preço de seu trabalho, conseqüentemente, menor o seu salário. Também se referem aos preços dos meios de existência necessários para manter esse trabalhador vivo, como alimentação, moradia, vestimenta. O salário mínimo nada mais é do que a soma dos custos de existência e produção do operário, generalizado à todos, independente das diferentes necessidades específicas de cada trabalhador (MARX, 2010).

A força de trabalho vendida ao capitalista torna-se mercadoria à ser utilizada durante todo o dia ou semana, tendo como limitação a energia e força física do trabalhador. Mas, conforme afirma Marx (2010, p. 114) “A quantidade de trabalho que limita o *valor* da força de trabalho do operário de modo algum limita a quantidade de trabalho que sua força de trabalho pode executar”. Ou seja, torna-se

possível a extração da mais-valia, por meio do sobretrabalho, que excede o tempo realmente necessário à manutenção da força de trabalho.

Na produção da uma mercadoria há, portanto, o trabalho que é pago ao trabalhador, referente aos custos da força de trabalho, e há o trabalho não-pago, que refere-se ao tempo a mais de trabalho pelo qual se dá mais-valia. A venda desta mercadoria é forçosamente feita com lucro, pois o capitalista vende o valor total de trabalho incorporado na sua produção, o qual é tanto trabalho pago, como trabalho não-pago. “Vende não só o que lhe custou um equivalente, como também o que não lhe custou nada, embora haja exigido o trabalho do seu operário” (MARX, 2010, p. 118). A relação entre o lucro e o salário é inversamente proporcional, quando o salário aumenta, o lucro diminui e vice-versa.

Faz-se necessário aqui, distinguir os dois tipos de mais-valia (absoluta e relativa) que são possíveis de serem obtidas neste modo de produção e que correspondem respectivamente a subsunção formal e subsunção real do trabalho no capital.

Marx (1969) denomina como **subsunção formal do trabalho no capital** o processo de trabalho convertido em um instrumento de valorização do capital⁹, da criação de mais-valia. Este processo de trabalho subsume-se no capital e o capitalista se torna nele dirigente. “É a forma *geral* de qualquer processo capitalista de produção, é, porém, simultaneamente, uma forma *particular* em relação ao modo de produção especificamente capitalista desenvolvido [...]” (p. 87).

A subsunção formal se dá a partir de um processo de trabalho já existente, ou seja, anterior a sua subsunção no capital e que mantém as bases de processos de produção anteriores. Devido a isso, a produção de mais-valia só é possível por meio do prolongamento do tempo de trabalho, sob a forma da mais-valia absoluta, da qual corresponde a **subsunção formal do trabalho no capital** (MARX, 1969). “[...] a mais-valia resulta somente de um excesso quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho [...]” (MARX, 1985, p. 162). Ela é trabalho excedente em que se despende mais-trabalho.

Portanto, a jornada de trabalho é uma grandeza variável que muda de acordo com o comprimento ou duração do mais-trabalho, mas, ela também

⁹ “[...] O processo de valorização não é nada mais que um processo de formação de valor prolongado além de certo ponto. Se este apenas dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, então é um processo simples de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, torna-se processo de valorização” (MARX, 1985, p. 161).

possui certos limites, como a limitação física da força de trabalho e os limites morais, pois o trabalhador necessita de tempo, fora do trabalho, para satisfazer suas necessidades sociais e espirituais.

Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalho, enquanto mero meio de produção [...]. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensável (MARX, 1985, p. 211).

Há uma inversão, pois ao invés da força de trabalho determinar o limite da jornada de trabalho, é o maior dispêndio diário possível da mesma que determina qual o limite do tempo de descanso que o trabalhador terá. O que interessa ao capital é o máximo de força de trabalho que poderá ser consumida em uma determinada jornada de trabalho (MARX, 1985).

Já a **subsunção real do trabalho no capital** opera quando entra em cena o modo de produção específico capitalista que transforma a natureza do processo de trabalho. A subsunção real se desenvolve onde há produção de mais-valia relativa e revoluciona o próprio modo de produção, a produtividade do trabalho e relação entre capitalista e operário (MARX, 1969).

A mais-valia relativa torna-se possível não pelo prolongamento da jornada de trabalho, mas por meio de uma redivisão entre o trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho e o mais-trabalho, ou seja, há uma redução do trabalho necessário e um aumento do trabalho que é para o capitalista. Nas palavras de Marx (1985, p. 251), a respeito dos dois tipos de mais-valia,

A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois¹⁰ componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa.

E, para sintetizar essa relação entre mais-valia e as formas de subsunção do trabalho no capital, Marx (1969, p. 93) afirma:

¹⁰ Trabalho necessário e mais-trabalho.

Seja como for, as duas formas de mais-valia, a absoluta e a relativa – se se quiser considerar cada uma de per si, como existências separadas (e a mais-valia absoluta precede sempre a relativa) – correspondem a duas formas separadas da subsunção do trabalho no capital, ou das duas formas separadas da produção capitalista, das quais a primeira precede sempre a segunda, embora a mais desenvolvida, a segunda, possa constituir por sua vez a base para a introdução da primeira em novos ramos de produção.

A mais-valia realiza-se no próprio processo de produção, materializa-se na mercadoria, na forma de produtos do trabalho que não são pagos, ou seja, caracteriza-se como trabalho não pago ao trabalhador. Ela é a medida da exploração do trabalho neste modo de produção que torna possível a extração das duas mais-valias, no entanto, a mais-valia absoluta caracteriza-se pela extensão da jornada de trabalho, enquanto a mais-valia relativa, ao contrário, se dá pela intensificação do trabalho.

Vale ressaltar que há uma convivência necessária entre a mais-valia absoluta e a relativa, e conforme teoriza Bernardo (2009), há três articulações entre elas. A *primeira* articulação o autor aponta como mais estreita, a qual se realiza em um mesmo processo de produção. Conforme a força de trabalho se torna mais complexa e gera um avanço tecnológico, há a necessidade dos capitalistas reorganizarem o processo de trabalho e suas operações. Aumentam a produtividade, pelo aumento da eficácia dos raciocínios e gestos dos trabalhadores e redução do esforço gasto. Com isso, pode-se reduzir o tempo de trabalho despendido, tanto pela redução da jornada de trabalho como da sua densidade. Este processo é resultante da mais-valia relativa.

Após esta reorganização, há também a tentativa, por parte dos capitalistas, de um aumento do número desses gestos e operações mais eficazes dos trabalhadores, com o intuito de preencher a jornada com a mesma densidade de trabalho anterior ou até mesmo com uma densidade superior. Intensifica-se o trabalho. “[...] como se trata de um acréscimo da intensidade em operações mais produtivas e inseridas em formas de trabalho mais complexo, a mais-valia absoluta é aqui inteiramente inseparável da relativa” (BERNARDO, 2009, p. 154).

A *segunda* forma de articulação é tida como menos estreita que a anterior e é discutida pelo autor pela via jurídica, quando se tem, por norma legal ou contrato de trabalho, a diminuição da jornada de trabalho. O que decorre dessa redução são mecanismos de aumento da produtividade e a imposição de um aumento na intensidade devido ao encurtamento da jornada. “[...] a questão da

redução do tempo de trabalho despendido [...] aparece como um dos principais campos de articulação entre os mecanismos da mais-valia relativa e os da absoluta” (BERNARDO, 2009, p. 155).

A *terceira* forma de articulação, em um mesmo ramo de trabalho, caracteriza-se pela substituição de trabalhadores conforme surgem novas gerações mais qualificadas. Com o desenvolvimento tecnológico, com nova maquinaria, há uma “expulsão” dos trabalhadores antigos, os quais caem em um setor de trabalho mais simples, no qual pode vigorar a extração da mais-valia absoluta.

Coloca-se aqui também, outra problemática relacionada aos termos: *intensidade e produtividade do trabalho*, que em muitos momentos caminham juntos, mas que, possuem distinções. De acordo com Dal Rosso (2008) todo trabalho se realiza de acordo com um grau de intensidade, o qual é uma condição intrínseca a qualquer tipo de trabalho. “A idéia de que todo ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção de intensidade” (DAL ROSSO, 2008, p. 20). Sendo assim, a intensidade refere-se ao dispêndio de energias dos trabalhadores na sua atividade concreta.

Outro ponto destacado, referente à intensidade, é que ela envolve todas as capacidades do trabalhador, não só as físicas, mas também “[...] a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização” (DAL ROSSO, 2008, p. 21). A intensidade do trabalho no capitalismo contemporâneo é medida por meio dos resultados superiores obtidos tanto quantitativos como qualitativos, os quais foram possíveis devido a um maior gasto de energias por parte dos trabalhadores. Essa intensificação também se verifica no trabalho intelectual (pesquisador) ou emocional (educador, enfermeira) quando se tem uma melhoria da qualidade. A intensidade é, portanto, mais trabalho produzido em um mesmo período de tempo.

No modo capitalista de produção, assim como no escravista e no servil, o controle da intensidade sai das mãos do trabalhador e é, total ou parcialmente, definido pelo empregador. O grau de intensidade resulta de uma disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores ao dos empregadores. [...] No trabalho assalariado, a determinação do grau de intensidade é transferida com o ato de compra e venda da força de trabalho das mãos do vendedor para as mãos do comprador (DAL ROSSO, 2008, p. 24).

Já o conceito de produtividade advém da área da economia e se distingue do conceito de intensidade, pois envolve elementos e mecanismos que têm seu próprio estatuto e forma de mensuração. Uma primeira razão que diferencia esses dois conceitos é a de que quando se tem, por exemplo, um aumento nos resultados devido a avanços realizados somente nos meios materiais do trabalho, pode-se afirmar que é um aumento da produtividade. E, quando se tem avanços tecnológicos que exigem maior dispêndio de energia dos trabalhadores denomina-se elevação da intensidade (DAL ROSSO, 2008).

O autor ainda aponta alguns momentos na história do modo de produção capitalista que marcam intensificações do trabalho. O primeiro marco é das revoluções industriais (inglesa e norte-americana), nos séculos XVIII e XIX, período em que as reivindicações trabalhistas demandam diminuição da jornada de trabalho e com isso, entra em cena a intensificação, uma vez que não é mais possível alongar a jornada e produzir mais-valia absoluta. Passa-se a investir, por parte dos capitalistas na modernização do processo produtivo para tal intensificação do trabalho.

Outro destaque é dado ao período do final do século XIX e começo do XX, nos Estados Unidos, quando são lançadas as bases para o tratamento científico do trabalho, por Frederick Taylor, que resultam na intensificação, não de revolução industrial, mas sim, por meio de processos de reorganização. Taylor inicia o movimento da gerência científica, que de acordo com Braverman (1974, p. 82) “[...] significa um empenho no sentido de aplicar métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão”.

A gerência científica de Taylor está baseada em três princípios. No *primeiro*, da **dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores**, o processo de trabalho deve ser independente dos conhecimentos dos trabalhadores e deve depender das políticas gerenciais. Esses conhecimentos agora são assumidos pelo administrador. O *segundo* é denominado de **separação de concepção e execução**, ou seja, separação entre trabalho manual e mental, sendo o último de responsabilidade somente do setor administrativo, não cabendo ao trabalhador desenvolver a “ciência do trabalho”. A **utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu**

modo de execução é o chamado *terceiro* princípio, o que representa total controle do trabalho por parte da gerência (BRAVERMAN, 1974).

Essas transformações marcam a revolução técnico-científica do final do século XIX, a qual deve ser entendida como um modo de produção que integra a ciência em seu funcionamento e que transforma a mesma em capital. Ocorrem, portanto, mudanças técnicas de peso no sistema taylorista a partir do sistema de cadeias produtivas ou esteiras rolantes de John Ford. É o marco da reestruturação produtiva¹¹ do século XX.

O sistema taylorista e fordista não supõe mudança tecnológica para aumentar a produtividade. Ele atua sobre a organização do trabalho e aí introduz transformações. As mudanças aumentam a carga de trabalho, medida sempre em termos de volume de produto produzido ou em termos de redução do quadro de pessoal necessário para executar determinada tarefa, ou ainda em termos de velocidade ou ritmo dos movimentos. Em síntese, o sistema taylorista-fordista altera a organização do trabalho para obter resultados superiores. É, então, um exemplo clássico de intensificação por reorganização do trabalho na ausência de revolução tecnológica (DAL ROSSO, 2008, p. 62).

Esta reestruturação produtiva foi um processo de grandes mudanças sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a produção das mercadorias nos setores industrial e de serviços, na qual o fordismo e taylorismo foram a ideologia orgânica¹² da produção capitalista e o modelo produtivo do processo de racionalização do trabalho. A expansão deste modelo produtivo foi lenta e desigual, atingindo diferentes países, regiões, setores industriais e de serviço em diferentes momentos e por volta de 1973, se tem o marco da crise do taylorismo/fordismo, que em realidade, expressa a crise estrutural do capital da década de 70 e que “[...] é tão-somente mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo” (ALVES, 2007, p. 156).

Como consequência dessa crise, houve a implementação de um novo processo de reestruturação produtiva, com o objetivo de recuperar o ciclo reprodutivo do capital e repor seu projeto de dominação social. Houve

¹¹ “O desenvolvimento do modo de produção capitalista-industrial ocorre através de intensos processos de reestruturação produtiva. Há pouco mais de duzentos anos, o capitalismo moderno é atingido por processos de reestruturação produtiva que alteram objetividade (e subjetividade) do mundo do trabalho” (ALVES, 2007, p. 155).

¹² “Ao dizermos “ideologia orgânica” procuramos salientar a amplitude de valores e regras de gestão da produção e de manipulação do trabalho vivo que sustentam uma série de inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sócio-metabólicas” (ALVES, 2007, p. 156).

transformações no processo produtivo, por meio das formas de acumulação flexível e gestão organizacional, do avanço tecnológico e dos modelos alternativos ao fordismo/taylorismo, como é o caso do modelo japonês, o toyotismo. O padrão de acumulação flexível

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. [...] De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a da *intensificação das condições de exploração da força de trabalho* [...] (ANTUNES, 2002, p. 28-9, grifos do autor).

O toyotismo, criado na Toyota pelo engenheiro Taichi Ohno, no Japão pós-1945, e que teve grande impacto a partir dos anos 1970 no mundo ocidental, é, de acordo com Alves (2007, p. 156) “[...] o verdadeiro espírito do novo complexo de reestruturação produtiva, a ideologia orgânica da produção capitalista sob a mundialização do capital”.

Diferencia-se do fordismo/taylorismo *em oito pontos*: possui uma produção vinculada à demanda que visa atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor; fundamenta-se no trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções; tem a produção estruturada num processo produtivo flexível, no qual, o operário opera várias máquinas ao mesmo tempo; tem como princípio o *just in time*, melhor aproveitamento do tempo de produção; funciona pelo sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e estoque; as empresas tem uma estrutura horizontalizada, incluindo as terceirizadas, responsáveis por 75% da produção; organiza os CCQ – círculos de controle de qualidade – nos quais os trabalhadores discutem seu trabalho e desempenho, com objetivo de melhorar a produtividade das empresas; implantou o “emprego vitalício”, que garante a estabilidade do emprego, para parcela dos trabalhadores das grandes empresas e ganhos salariais de acordo com o aumento da produtividade (ANTUNES, 2002).

Diversas destas técnicas foram importadas do Japão, nos anos setenta e oitenta, por diversos países, o que impulsionou esse novo método de gestão da produção, assumindo um valor universal para o capital, que no contexto, tinha novas exigências e novas condições de concorrência e valorização devido a crise capitalista dos anos 70. O toyotismo torna-se adequado “[...] à nova estrutura da concorrência capitalista no cenário de crise de superprodução [...]” (ALVES, 2001, p. 5).

É regido pelo princípio da flexibilidade articulado à três valores universais: o valor do envolvimento subjetivo do trabalho (captura da subjetividade do trabalho pelo capital) e os valores da produção fluida (novas tecnologias microeletrônicas) e da produção difusa (terceirização). “O cerne do toyotismo é a busca do *engajamento estimulado* do trabalho, principalmente do trabalhador central, o assalariado *estável*, para que ele possa operar uma série de dispositivos organizacionais que sustentam a *produção fluida e difusa*.” (ALVES, 2001, p. 4, grifos do autor). Ao longo dos anos 1980, estes princípios que organizam o sistema toyotista foram incorporados, no setor industrial e de serviços, por transnacionais dos EUA, Europa e Ásia e também da América Latina, adaptando-os às especificidades do processo de produção das mercadorias de cada lugar. Assim, passa a assumir um valor universal e a mesclar-se com outras formas de racionalização, dando continuidade ao taylorismo/fordismo, mas agora, com mais relevância à lógica da flexibilidade (ALVES, 2001).

No Brasil, o padrão de acumulação industrial dos anos da ditadura, começa a sofrer transformações durante os anos de 1980, com mudanças tecnológicas e organizacionais nos processos produtivos e de serviço, de forma mais lenta que dos países centrais. O processo de reestruturação produtiva inicia-se nessa década, mas ainda distante do processo avançado de reestruturação destes países. Ocorreu uma ampliação da informatização, o uso do sistema *just-in-time*, trabalho em equipe, a implementação de programas de qualidade total e ampliação da microeletrônica (ANTUNES, 2004).

A reestruturação produtiva, no início da década de 80, caracterizou-se principalmente pela redução de custos por meio da redução da força de trabalho, nos setores automobilístico, de autopeças, têxtil e bancário. Na década de 1990, é que a reestruturação desenvolveu-se intensamente.

A partir da década de 1990, o impulso ideológico do toyotismo atingiu, com mais vigor, o empreendimento capitalista no Brasil, no bojo do complexo de reestruturação capitalista e do ajuste neoliberal propiciado pelos governos Collor e Cardoso. A intensificação da concorrência e a proliferação dos valores de mercado contribuíram para a adoção da nova forma de exploração da força de trabalho e de organização da produção capitalista no Brasil (ALVES, 2007, p. 158).

Houve a adesão aos receituários da acumulação flexível e ao ideário toyotista por meio da intensificação da *leanproduction* (produção enxuta), sistema *just-in-time*, *kanban*, processo de qualidade total, subcontratações e terceirizações da força de trabalho. Houve também um processo de descentralização das empresas, que foram se instalar em locais nos quais a força de trabalho fosse menos remunerada (ANTUNES, 2004).

Assim como o taylorismo/fordismo, o toyotismo também faz parte da Segunda Revolução Industrial, os quais **estão preocupados com o controle da subjetividade no processo de produção**. No entanto, conforme afirma Antunes e Alves (2004), o sistema fordista/taylorista era uma “racionalização inconclusa”, pois mesmo tendo instaurado a racionalização na sociedade, não foi capaz de incorporar essa racionalidade da produção nas variáveis psicológicas do comportamento operário. É devido a isso que, no taylorismo e fordismo, a subsunção à lógica do capital e da subjetividade dos trabalhadores era meramente **formal**. Já o toyotismo

[...] tenderia, nesse caso, a surgir como um controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova *subsunção real do trabalho ao capital* – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo. [...] é a introdução da nova maquinaria, vinculada à III Revolução Tecnológica e Científica, o novo salto da *subsunção real do trabalho ao capital*, que exige, como pressuposto formal ineliminável, os princípios do toyotismo, onde a captura da subjetividade operária é uma das pré-condições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital (ALVES, 2001, p. 8, grifos meus).

O objetivo maior do toyotismo é o de incrementar a acumulação do capital, por meio do aumento da produtividade do trabalho, ligada à lógica produtivista da grande indústria do século XX, a qual instaurou o processo de racionalização do trabalho e sua conseqüente intensificação (ALVES, 2001).

Uma das características citadas do sistema toyotista que se refere à intensificação do trabalho é a produção a tempo justo (*just-in-time*), ou seja, produzir aquilo que o mercado consome, no momento e quantidade necessários, o que acaba por gerar uma flutuação na produção decorrente da demanda do mercado e

que, conseqüentemente, repercute na força de trabalho, a qual tem de se adequar a esta flutuação por meio de horas extras em períodos necessários de produção (DAL ROSSO, 2008).

Outro princípio citado é a automação ou auto-ativação, que permite que um trabalhador tenha controle sobre diferentes máquinas ao mesmo tempo. Isso significa que as máquinas possuem certa inteligência que permite que um trabalhador controle diversos equipamentos simultaneamente, o que gera um aumento na produtividade e na intensidade do trabalho.

O controle de diversas máquinas ao mesmo tempo faz com que o trabalhador tenha todo o seu tempo de trabalho formal convertido em tempo de trabalho real. Ou seja, ele não mais dispõe daqueles tempos de descanso enquanto a máquina está operando bem e não necessita de seu apoio. Com a introdução da noção de um operário-diversas máquinas, o sistema toyotista eleva o grau de intensidade de seus operários. Os tempos de trabalho “morto” desaparecem dos horários de trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 67).

Com essa diversidade de operações, os trabalhadores não mais são especializados em determinado processo, mas sim, tornam-se polivalentes, outra característica do sistema toyotista de produção, a polivalência no trabalho, que também intensifica o trabalho na medida em que exige um esforço mental a mais, o conhecimento de diversas operações, concentração e controle das diferentes máquinas, entre outros (DAL ROSSO, 2008).

Em síntese, Dal Rosso (2008) afirma que o sistema toyotista de produção é “[...] intrinsecamente voltado para a informação e para a era da inteligência” (p. 69). É um sistema que consiste em mudanças na organização da forma de produzir, mas que também se beneficia de transformações tecnológicas para produzir mais-valia. “[...] o *toyotismo* reinaugura um novo patamar de *intensificação do trabalho*, combinando fortemente as formas *relativa* e *absoluta* de extração de *mais valia*” (ANTUNES, 2002, p. 34, grifos do autor).

Neste sentido, com a implementação do sistema toyotista de produção, verifica-se uma nova forma de se conduzir o processo produtivo por meio de novas tecnologias que vem configurar ***uma nova relação entre os trabalhadores e as máquinas, e que, molda um sujeito cada vez mais envolvido subjetivamente no modo de produção capitalista***. No contexto atual, as novas tecnologias que são implementadas nos setores de produção, mas que também se

estendem aos setores de serviços, correspondem principalmente às tecnologias de informação e comunicação (TICs). De acordo com Wolff (2009), as TICs passam a ser utilizadas nas grandes empresas a partir dos anos 1990 quando as políticas neoliberais assolam o mundo capitalista e quando a inovação torna-se relevante para a competitividade. Com a implementação dessas novas tecnologias

[...] a concepção de mercadoria se alarga e consubstancia-se em ideias e imagens que podem se materializar tanto em novas mercadorias como em estratégias de marketing. Essa é a grande novidade trazida pela tecnologia digital: a possibilidade de se manipular e transformar informações tal como outrora se fazia com matérias-primas de dimensão material, o que permite ao capitalismo de hoje transformar e explorar mercadorias não só no plano material, mas também no imaterial (WOLFF, 2009, p. 90).

Essa nova forma de exploração, é o que a autora denomina de mercadorização da informação, a qual reifica-se em dados, linguagem das máquinas, o que promove inovações rápidas nos processos de produção e nos produtos. É dada à maquinaria uma nova configuração que ultrapassa sua função de transformação e lhe confere uma qualidade organizacional nos processos de produção.

Com as TICs, houve uma reconfiguração da divisão do trabalho no processo produtivo, pois se exige uma articulação entre todos os funcionários de diferentes setores de determinada empresa. Assim, esta nova configuração produtiva resulta em um maior envolvimento dos trabalhadores na empresa, tanto fisicamente como subjetivamente, ou seja, tornam-se trabalhadores intelectuais.

Conforme afirma Prado (2005, p. 100) “[...] nesse novo modo de organização do trabalho, os trabalhadores em geral, sejam eles altamente qualificados, qualificados ou pouco qualificados, são considerados como fontes de trabalho tanto operacional como intelectual”. Verifica-se, portanto, a necessidade de que os trabalhadores cada vez mais **passem a incorporar os valores da empresa e se dedicarem ao máximo para o sucesso da mesma, o que tende a ser uma contradição, pois acabam reafirmando sua própria exploração para obtenção de lucros ao capitalista.**

Molda-se um novo tipo de trabalhador, que não mais simplesmente opera a máquina, mas que também sabe tomar decisões, participar dos resultados da empresa, sempre em busca de uma melhoria para a produtividade. Há, conforme afirma Linhart (2007, p. 103), o objetivo de criar nos trabalhadores “[...] um

‘sentimento de pertencer à comunidade produtiva’ mais unificado com a empresa”. Diversos dispositivos de organização do sistema produtivo toyotista, portanto, **tornam-se meios do capital capturar a subjetividade destes trabalhadores**. É o que Alves (2001) denomina de elementos mediativos da “captura”¹³ da subjetividade, como as contrapartidas salariais (novas formas de pagamento), e o trabalho em equipe e a competitividade entre os trabalhadores intrínseca à ele.

O autor pontua que a estratégia clássica do toyotismo para a captura da subjetividade e consentimento dos operários era a emulação individual, isto é, estimular a rivalidade, competição entre eles. Ou seja, dividir para governar impedindo a formação da consciência de classe. Atualmente, esta emulação se configura principalmente pelas novas formas de pagamento, ou seja, além do salário, há também bonificações por produtividade, ou como no Brasil, a participação nos lucros e resultados, os PLR (Participação nos Lucros e Resultados).

Estas novas formas de pagamento ou incentivos salariais, não são criadas pelo toyotismo, mas sim modificadas por ele para controlar o comportamento operário. Também reproduzem uma forma de salário que foi analisada por Marx (1985), em O Capital, o salário por peça, o qual é medido pela quantidade de produtos produzidos em determinado tempo de trabalho. Portanto, o salário é o que controla a qualidade e a intensidade do trabalho, pois o trabalhador, com o intuito de aumentar seu salário, tende a intensificar e estender sua jornada de trabalho (ALVES, 2001).

Em relação ao trabalho em equipe, no toyotismo, a eficácia do sistema não é garantida, como no fordismo, pelo trabalhador individual, mas sim pelo trabalhador coletivo, em equipe, engajados com o processo de produção. O “espírito de equipe” se torna um estímulo psíquico necessário para que a exploração do trabalhador pelo trabalhador aconteça, uma vez que a pressão, supervisão e controle são exercidos pelo próprio coletivo composto pelos próprios trabalhadores (ALVES, 2001). Cita como exemplo o Japão, onde os líderes da equipe de trabalho são também avaliadores e representantes dos sindicatos, os quais efetuam uma

¹³ O autor utiliza aspas para o termo captura “[...] para salientar o caráter problemático da operação de captura, ou seja, a captura *não* ocorre, de *fato*, como o termo deveria supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que *não* se desenvolve de modo perene, sem resistência e lutas cotidianas” (ALVES, 2001, p. 114).

supervisão rígida, mas incorporada à subjetividade. Tornam-se supervisores uns dos outros sob o lema “somos todos chefes”.

Eis, portanto, o resultado da captura da subjetividade operária pela lógica do capital, que tende a se tornar *mais consensual, mais envolvente, mais participativa: em verdade, mais manipulatória*. Surge um *estranhamento pós-fordista*, sob o toyotismo, que possui uma densidade manipulatória maior do que em outros períodos do capitalismo monopolista. Não é apenas o *fazer* e o *saber* operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização (ALVES, 2001, p. 12, grifos do autor).

É o que Antunes (2002) define como as *formas contemporâneas de estranhamento*. Quer seja pelo trabalho manual ou imaterial, na era do toyotismo e da acumulação flexível, o estranhamento do trabalho mantém-se e a subjetividade, por mais que se tenha amenizado as divisões entre elaboração e execução e os níveis hierárquicos, encontra-se estranhada e inautêntica. A participação e maior envolvimento dos trabalhadores nos círculos de controle de qualidade do toyotismo resultam em uma subjetividade estranhada em relação ao que está se produzindo e para quem está se produzindo.

Os benefícios aparentemente obtidos pelos trabalhadores no processo de trabalho são largamente compensados pelo capital, uma vez que *a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores deve levar sempre em conta prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa, que aparecem muitas vezes mascarados pela necessidade de atender aos desejos do mercado consumidor* (ANTUNES, 2002, p. 16).

Outro processo que aumenta ainda mais o estranhamento no trabalho é o **envolvimento interativo** que acontece entre as máquinas e os trabalhadores, uma vez que estas se tornam inteligentes, pois parte do conhecimento foi transmitido a elas. No entanto, as mesmas não substituem o trabalho humano, o que exige uma **maior interação entre a subjetividade daquele que trabalha e do novo maquinário inteligente**. Desta forma, ampliam-se as formas modernas de reificação, afastando a subjetividade de sua autenticidade (ANTUNES, 2002). “[...] a subjetividade da classe é transformada em um objeto, em um “sujeito-objeto”, que funciona para auto-afirmação e a reprodução de uma força estranhada” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 349).

O trabalho estranhado reduz a atividade vital do homem (o trabalho) a um meio de sua existência física e transforma a consciência que o homem tem de

seu gênero humano. O homem estranha-se do produto do seu trabalho, da sua atividade vital e de sua vida genérica, estranha-se do próprio homem, do outro, e assim, de sua essência humana. Essas relações de trabalho pautadas na captura da subjetividade dos trabalhadores, que causam o estranhamento do homem com sua própria existência, configuram e delineiam as características da consciência desses indivíduos, que podem formar, conforme já visto no primeiro capítulo, uma consciência em si ou uma consciência para si em perspectiva de evoluir à uma consciência de classe. ***Para isso, é necessário que a própria classe trabalhadora se reconheça e se forme como classe a partir do enfrentamento à outra classe, cujo interesses se opõem.*** Com isso, buscamos agora o entendimento na história de como se deu a formação das classes sociais no mundo e no Brasil.

3.2 A FORMAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS

Explicar o modo de produção capitalista e suas relações com a formação da consciência, necessariamente passa pelo entendimento de classes sociais, como se constituem, se identificam, se organizam, quais seus interesses e como estão em constante conflito, pois conforme afirmam Marx e Engels (2007a, p. 40):

A história de todas as sociedades até hoje existentes **é a história das lutas de classes**. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, **em constante oposição**, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflitos (grifos meus).

E não diferente do que a história nos mostra, no capitalismo, as classes se dividem entre os proprietários e os não proprietários dos meios de produção, ou seja, entre banqueiros e bancários, latifundiários e trabalhadores do campo, comerciantes e comerciários, industriários e operários. Ao retomar, aqui neste tópico, a história da consolidação das classes, os principais termos utilizados referem-se à denominação de burguesia e proletariado ou operariado, pois eram eles quem configuravam a maioria da classe trabalhadora no período resgatado. Já ao falar da conjuntura recente, opta-se pelo termo classe trabalhadora ou trabalhadores, ou seja, uma imensa diversidade de trabalhadores que estão nas

indústrias, na construção civil, na mecanização do campo, no comércio, nos transportes, nos bancos, etc. Mas em síntese a classe trabalhadora é aquela que não possui os meios de produção e é obrigada a vender a sua força de trabalho.

Para melhor compreensão, Antunes (2005) articula esse entendimento quando afirma que Karl Marx, muitas vezes, definiu os termos trabalhadores e proletários como sinônimos, pois, na época da formulação de suas obras, a classe trabalhadora constitui-se, na maioria, dos trabalhadores produtivos das fábricas, os operários. O autor compreende que, atualmente, essa classe, que ele denomina **de classe-que-vive-do-trabalho**, se constitui por um conjunto de seres sociais que vivem da venda da força de trabalho em troca de um salário e que são desprovidos dos meios de produção. Essa classe, hoje, é mais complexa, pois, possui maior heterogeneidade conjuntural devido aos diferentes setores que compreende o trabalho assalariado do atual sistema.

A classe dos capitalistas é caracterizada como a detentora dos meios de produção necessários a produção da existência da humanidade, que emprega trabalhadores, que necessitam vender sua força de trabalho pois estão destituídos das forças produtivas. Esse entendimento de classes sociais situa-se dentro da perspectiva marxista de classe e rompe com aquela compreensão econômica estratificada que divide as classes conforme a renda que possuem, ou seja, compreende-se aqui a classe como processo e como relação, conforme pontua Wood (2010, p. 73).

[...] para o marxismo “clássico”, o foco está na relação social em si, na dinâmica da relação entre apropriadores e produtores, nas contradições e nos conflitos que explicam os processos históricos e sociais; e a desigualdade, como medida simples de comparação, não tem valor teórico.

O próprio Marx não desenvolveu o tema das classes sociais, no entanto, de acordo com o historiador Hobsbawm (2008), apesar da obra “O Capital” ter-se encerrado no momento em que iria tratar sobre este assunto, há outros momentos em que Marx utiliza “classe” e em dois sentidos conforme o contexto em que está situado. O primeiro deles refere-se ao Manifesto Comunista, no qual um conjunto de pessoas reúne-se como classe de acordo com as relações que estabelecem com os meios de produção. Num segundo momento, Marx teria introduzido um elemento subjetivo ao conceito de classe, a consciência de classe –

os quais seriam inseparáveis – que decorre das relações de produção, quando os trabalhadores reconhecem a situação de exploração na qual vivem e projetam sua superação. Hobsbawm (2008) afirma que a obra em que a discussão da consciência de classe é o *locus classicus* é “O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte”. “Uma classe, em sua acepção plena, só vem a existir no momento histórico em que as classes começam a adquirir consciência de si próprias como tal” (HOBBSAWM, 2008, p. 34).

Partindo do Manifesto Comunista para o entendimento de classes sociais, Marx e Engels (2007a, p. 42) afirmam que “a burguesia desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário”, para, posteriormente, tornar-se dominante. E nessa história há momentos relevantes que mostram como se deu esse processo, os quais se pretende abordar brevemente. Um desses marcos é a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra (década de 1780), a qual, não teve um princípio e um fim, ou seja, não convém perguntar quando ela cessou, mas sim, deve-se compreendê-la como um processo revolucionário que ainda prossegue (HOBBSAWN, 1981). Essa revolução ocorre devido aos avanços da agricultura e da manufatura que trazem a necessidade de inovações tecnológicas para o trabalho e a indústria.

O mesmo autor afirma que a economia do século XIX se formou sob influência da revolução industrial, já a política e a ideologia se formaram a partir de outra revolução, denominada Revolução Francesa, em 1789 na França, que influenciou o vocabulário, os temas da política liberal e radical-democrática, o modelo de organização técnica e científica, o sistema métrico de medidas e aboliu a propriedade feudal para se ter a propriedade burguesa. “Sua influência direta é universal, pois ela forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, suas lições (interpretadas segundo o gosto de cada um) tendo sido incorporadas ao socialismo e ao comunismo modernos” (HOBBSAWM, 1981, p. 73).

Os anos entre 1789 e 1848 se destacam por conterem momentos históricos de lutas sociais e revoluções, entre eles 1830 e 1848. Em 1830 é demarcada a derrota da aristocracia pelo poder burguês na Europa Ocidental e a classe governante passa a ser a “grande burguesia” de banqueiros e grandes industriais. Nesse ano há “o aparecimento da classe operária como uma força política autoconsciente e independente na Grã-Bretanha e na França e dos movimentos nacionalistas em grande número de países da Europa” (HOBBSAWM, 1981, p. 129).

É também nesse ano que se iniciam as décadas de crise no desenvolvimento da sociedade europeia culminando nas revoluções de 1848, na França, denominadas como Revoluções Burguesas, responsáveis pela consolidação da sociedade capitalista e das classes sociais, em burguesia e proletariado.

Marx (2008) relata dois acontecimentos econômicos importantes que levaram a essas revoluções, como a praga da batata e as más colheitas de 1845 e 1846 que geram conflitos entre o povo, e também, a crise geral que surgiu no comércio e na indústria na Inglaterra. Assim, a partir dessas crises econômicas, se tornou insuportável a dominação da monarquia, resultando na união da burguesia e do proletariado, a fim do extermínio dessa forma de poder.

A revolução de 1848 é marcada pelo início de um Governo Provisório, formado, principalmente, por representantes da burguesia e dois representantes do operariado. Os operários viram nessa união a chance de colocar seus interesses à frente, buscar a emancipação da classe e alcançar a revolução proletária. Porém, durante esse processo, se tornou inviável a ligação entre proletariado e burgueses, pois estes últimos criaram mecanismos para continuarem no poder. Marx (2008, p. 83) afirma que “[...] a revolução de 1848, para não pôr o capital em perigo e manter em funcionamento a sua máquina de Estado, anunciou-se um novo imposto sobre a população camponesa”.

A burguesia, então, cria instituições e utiliza-se dos exércitos, a fim de manter-se no poder e também combater parte do proletariado que havia se tornado um perigo para a nova república, pois protestava contra as medidas tomadas por essa classe dominante. O proletariado passa a lutar contra a burguesia, vislumbra a sua derrubada e a ditadura da classe operária. Com isso, travou-se no cenário europeu, em junho de 1848, uma luta entre os operários e a burguesia, na qual, as classes médias, a pequena burguesia e os camponeses se filiaram aos proletários, pois a situação se tornava cada vez pior em relação à dominação da classe burguesa. A derrubada da classe vigente era uma utopia, o que gerou a denominada **derrota de junho**. A burguesia claramente concretizou uma aliança com a realeza feudal contra o povo, mas, essa derrota de junho impediu que ela consolidasse sua dominação e imobilizasse o povo (MARX, 2008).

As lutas de classes configuradas no ano de 1848 resultaram em condições objetivas e materiais, nas quais a classe proletária se organizou, a fim de lutar contra a dominação da classe burguesa. Houve alguns marcos, da década de

1840, importantes para a consolidação de um novo movimento operário na Europa, como a conquista dos trabalhadores na França e Inglaterra de direito ao voto e a revogação das leis que proibiam as organizações sindicais, como também, a conquista do direito dos operários ingleses de sindicalizarem-se (MARX, 2008; HARDMAN; LEONARDI, 1991).

A Inglaterra apresenta-se como marco do desenvolvimento do capitalismo e, ao mesmo tempo, do surgimento das organizações sindicais. Em meados do século retrasado (pelo significado histórico que esse período representou e, ainda, representa), o movimento sindical se expandiu com um proletariado mais forte, as greves aumentaram tanto nos países mais desenvolvidos como nos menos avançados na industrialização. Os sindicatos, nesse período, eram pautados em diferentes concepções, dentre elas, a anarquista, a reformista, a cristã, a corporativista e a comunista. Existiam organizações como a Liga dos Justos, composta por trabalhadores artesãos alemães exilados que se atraíram pelas concepções de Karl Marx e Friedrich Engels acerca da sociedade capitalista, tornando-se posteriormente Liga dos Comunistas e aderindo ao Manifesto Comunista escrito para os trabalhadores no início da revolução de fevereiro de 1848 (ANTUNES, 1988).

Em 1862 foi realizada uma Feira Industrial em Londres, que possibilitou o contato entre os operários ingleses e franceses, que posteriormente estariam em intercâmbio de correspondência. Dois anos depois, em junção dos operários ingleses e franceses que se funda a Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em Londres, no dia 25 de setembro de 1864, posteriormente, denominada Primeira Internacional. Historicamente, foi a primeira organização da classe trabalhadora que se propunha de caráter internacional.

A Primeira Internacional não foi um partido, teve mais um caráter de frente única operária entre dirigentes políticos, marxistas e anarquistas, e sindicalistas. A partir da AIT dirigiu-se uma grande luta pela reforma dos direitos políticos na Inglaterra. Fez-se uma campanha, em toda a Europa, por uma legislação trabalhista mais progressiva. Impulsionou-se a organização sindical em vários países. Apoiaram-se as greves, que se estenderam de um país a outro após a crise econômica de 1866. Expressou-se a solidariedade ativa em guerras civis e nacionais. [...] mas o que despertou mesmo o ódio de toda a burguesia mundial foi o apoio da AIT à Comuna de Paris (SAGRA, 2008).

Entre os delegados alemães se encontrava Karl Marx, que foi encarregado de escrever os estatutos. As ideias iniciais apresentadas foram: a organização do proletariado em partido de classe, luta pela legislação social, criação de cooperativas operárias, luta contra a diplomacia secreta, união dos proletários de todos os países, extinção do domínio de classe e libertação econômica da classe operária (BEER, 2006). A partir de sua criação, a AIT realizou cinco congressos, nos quais se debateu sobre legislação operária, cooperativas, questões sindicais, guerra, movimento operário e reforma agrária. Dentre os movimentos sociais da primeira Internacional, a Comuna de Paris foi um dos mais importantes da história.

A Comuna, proclamada em 28 de março de 1871, foi uma luta armada travada entre os operários e o poder burguês da França que tinha como bandeira a República Mundial. Dentre algumas medidas tomadas pela Comuna, Engels (2008) coloca a separação entre Igreja e Estado por meio da abolição de todos os pagamentos do Estado para fins religiosos; queimada da guilhotina em praça pública; ordenação de um levantamento estatístico das fábricas paralisadas pelos fabricantes e a elaboração de planos para o funcionamento das mesmas com os operários que ali trabalhavam; supressão das casas de penhores, que era uma exploração privada dos operários; dentre outras questões.

Esse ato foi considerado a primeira experiência histórica na qual os trabalhadores assumem o poder político, possibilitando uma reorganização da sociedade sob o controle e orientação dos setores populares, porém, a Comuna de Paris durou somente 72 dias e foi massacrada pelas forças da burguesia francesa, o que levou a decadência, desintegração e dissolução da Primeira Internacional em 1878 (SAGRA, 2008). Em 1889 fundou-se a II Internacional, em 1919 a III Internacional e, finalmente, em 1938, a IV Internacional, que existe até os dias atuais mundialmente¹⁴.

Com a conquista do poder pela burguesia, diversas mudanças aconteceram no modo de produção e circulação, conforme aponta Marx e Engels (2007a, p. 42).

¹⁴ Mais informações sobre a II, III e IV Internacional disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/01/falencia.htm>, http://www.pstu.org.br/jornal_materia.asp?id=7773&ida=0, <http://www.marxists.org/portugues/trotsky/1935/mes/fracoes.htm>.

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Rasgou todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais”, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. [...] Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despuddorada e brutal.

A burguesia também transformou todos em assalariados e reduziu as relações familiares a relações monetárias; para existir, ela necessitou e necessita sempre revolucionar os instrumentos e as relações de produção, e conseqüentemente as relações sociais. “Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 43). Assim, a produção e o consumo tornam-se mundial, pois surgem novas necessidades que não podem ser supridas com os produtos locais, mas sim pelas produções de outros países. As nações tornam-se dependentes umas das outras e devem necessariamente adotar o modo de produção burguês para não arruinarem a si mesmas. “[...] cria um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 44).

Grandes centros urbanos foram criados, o que aumentou e concentrou a população nas cidades, submetendo o campo à cidade. Os meios de produção e a propriedade foram concentrados em poucas mãos, e a política foi centralizada, ou seja, “[...] *uma só nação, com um só governo, uma só lei, um só interesse nacional de classe, uma só barreira alfandegária*” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 44). A burguesia também desenvolveu forças produtivas superiores em quantidade e tamanho do que todas as outras gerações juntas que a antecederam.

Vimos, portanto, que os meios de produção e de troca, sobre cuja base se ergue a burguesia, foram gerados no seio da sociedade feudal. Numa certa etapa do desenvolvimento desses meios de produção e de troca, as condições em que a sociedade feudal produzia e trocava – a organização feudal da agricultura e da manufatura, em suma, o regime feudal de propriedade – deixaram de corresponder às forças produtivas em pleno desenvolvimento. Tolhiam a produção em lugar de impulsioná-la. Transformaram-se em outros tantos grilhões que era preciso despedaçar; e foram despedaçados (MARX; ENGELS, 2007a, p. 44-5).

Junto à consolidação da classe burguesa, consolida-se também a classe proletária, dos operários modernos, classe esta que vive de seu trabalho, que nada mais é do que o controle mais simples e monótono da máquina, na qual o trabalhador torna-se apenas um apêndice. Conforme se desenvolve a indústria moderna, o proletariado “[...] não apenas se multiplica; comprime-se em massas cada vez maiores, sua força cresce e ele adquire maior consciência dela” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 47). A concorrência entre os burgueses e as crises comerciais resulta em salários instáveis, e as máquinas se aperfeiçoam e geram condições de vida cada vez mais precárias aos operários, assim, “[...] os choques individuais entre o operário singular e o burguês singular tomam cada vez mais o caráter de confronto entre duas classes” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 48).

Na América Latina, incluso o Brasil, compreender o processo de formação das classes requer situar o país em um contexto histórico, no qual houve o processo de penetração do capital financeiro internacional, nos séculos XVI e XVII. Esse período marca a conquista colonial, pelos espanhóis, os quais mantiveram as formações sociais existentes, como as comunidades camponesas, mas as utilizaram como base para uma nova organização da produção conforme o mercado mundial (HARDMAN; LEONARDI, 1991).

Após as guerras de independência de 1810-24, formaram-se os Estados nos países da América Latina, sob influência do capital inglês. Conforme afirma Hardman e Leonardi (1991, p. 76) “[...] a independência consolidou o latifúndio e subordinou o mercado interno dos novos Estados às necessidades do capitalismo britânico”. Há intervenções políticas e militares inglesas e francesas, e posteriormente norte-americanas, que interrompem o processo de formação dos Estados-Nações e subordinam a transição para modo capitalista de produção na América Latina ao capital financeiro internacional.

Essa penetração do capital estrangeiro nos países sul-americanos trouxe como consequência a combinação de formas sociais mais desenvolvidas com numerosas formas pré-capitalistas de organização da produção, tanto no quadro do latifúndio tradicional como nos setores camponeses quase à margem do processo de desenvolvimento das relações capitalistas (HARDMAN; LEONARDI, 1991, p. 76).

Nesse contexto, a formação da burguesia no Brasil, correspondia aos latifundiários, fazendeiros de café, e à burguesia urbana, comerciantes, a qual

se compunha de famílias isoladas em algumas regiões do país, como Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, etc., mas que não chegavam a se constituir como uma classe, devido a essa dispersão e fragmentação geográfica. A burguesia brasileira só desponta no final do século XIX, quando a burguesia europeia já havia encerrado seu processo de formação a partir dos séculos XVII e XVIII, com as revoluções democrático-burguesas, respectivamente na Inglaterra e França. O proletariado internacional já havia surgido como nova classe revolucionária, e no Brasil, ainda sociedade escravista, dava os primeiros passos.

Assim, ao contrário das burguesias dos países industrializados, que surgiram *anteriormente* ao proletariado e “produziram” esta última classe como sua antítese, através da Revolução Industrial, as burguesias locais já nasceriam *simultaneamente* com o proletariado dos países dependentes (HARDMAN; LEONARDI, p. 83, grifos dos autores).

Portanto, entender a formação da classe burguesa brasileira, requer não somente o estudo das relações com o capital internacional, mas também das relações que se estabeleceram entre esta e o proletariado. O proletariado, na Europa, surgiu junto às primeiras fábricas, e no Brasil, isso ocorreu parcialmente, pois havia tanto operários como escravos trabalhando nas fábricas, devido ao fato de ser ainda uma sociedade escravista, o que conseqüentemente dificultou a formação da classe.

O trabalho escravo era classificado em vários tipos, como “escravos de ganho” e escravos “da Nação”¹⁵, e com a abolição do tráfico, em 1888, surge uma nova categoria, a dos “africanos livres”. Essas categorias de trabalho escravo são opostas ao trabalho operário, assalariado e livre. Sendo assim, algumas fábricas empregavam trabalhadores somente para serviços específicos, especializados, e o trabalho mais pesado era feito pelos escravos, em outras havia uma mescla de operários livres e escravos, ou também, indústrias que somente operários livres eram empregados. Hardman e Leonardi (1991, p. 92) a respeito dos proletários no Brasil afirmam que

¹⁵ “Os “escravos de ganho” eram relativamente autônomos, custeavam seu sustento e viviam como ambulantes. [...] Havia ainda os escravos “da Nação” e os pertencentes às municipalidades. O governo fixava suas condições de trabalho, havendo leis que regulamentavam questões como o tipo de alimentação que lhes deveria ser fornecida, tipo de indumentária, tratamento, etc.” (HARDMAN; LEONARDI, 1991, p. 91).

Ferrovários, operários da construção civil, estivadores, portuários, têxteis e gráficos, eis algumas das primeiras categorias de proletários brasileiros formadas no século XIX, ainda no tempo do Império, em várias cidades e regiões do país. A eles podemos acrescentar cerca de 54.000 trabalhadores dos vários estabelecimentos industriais surgidos até o ano de 1889.

Os trabalhadores do setor têxtil configuraram a primeira categoria dos proletários industriais modernos no Brasil. Essa primeira geração ainda convivia com o trabalho escravo, que durou ainda décadas, diferente dos outros países da América Latina que já havia abolido essa relação de produção. Os imigrantes escolhiam os países que já haviam abolido a escravidão e somente após 1888 é que se intensificou a vinda destes para o Brasil. O fato da escravidão ter permanecido no Brasil por mais tempo dificultou o desenvolvimento capitalista, pois “os processos racionais de organização do trabalho no modo capitalista de produção tornavam-se incompatíveis com a condição escrava do trabalhador” (HARDMAN; LEONARDI, 1991, p. 93).

Vale ressaltar que as condições de trabalho dos operários se assemelhavam com a dos escravos, com longas jornadas, de treze à quinze horas diárias, sem direito ao descanso semanal, férias, e com intenso controle de suas vidas por parte dos patrões. Esses trabalhadores eram originários, a maioria, da população pobre urbana e do campesinato, havendo também imigrantes italianos, alemães, espanhóis e portugueses. Submetidos à uma intensa exploração, esses primeiros proletários necessitaram organizar-se contra este cenário.

As primeiras organizações que surgem são as associações mutualistas, na primeira metade do século XIX, as quais tinham por objetivo ajudarem-se mutuamente em situações de doença, acidentes, velhice, enterro de familiares, etc. Essas associações surgiram primeiramente no movimento operário internacional, na Europa, com base no projeto político do socialista utópico Proudhon. Novas formas de associação surgem no Brasil, por volta dos anos de 1870, denominadas de “as ligas operárias”, as quais tinham por objetivo reivindicar e resistir contra os patrões, e para isso, utilizavam-se das greves. Essa nova forma de movimento, assim como o mutualismo, também tinha influência do movimento operário europeu. Nesse processo, o proletariado foi configurando sua formação como classe e as melhorias conquistadas nas condições de trabalho ao longo da história são fruto de suas organizações e lutas (HARDMAN; LEONARDI, 1991).

Com esse primeiro entendimento em torno da formação das classes no mundo e no Brasil, pode-se afirmar que ***classe é uma categoria histórica que “[...] deriva de processos sociais através do tempo” conforme pontua Thompson (2012, p. 270).*** Essa forma de compreender ‘classe como categoria histórica’ pertence ao uso do marxismo, o qual é oposto a noção de classe da sociologia de cunho positivista, que estratifica e quantifica de maneira estática as classes. A noção de classe não pode ser separada da noção de ‘luta de classes’, pois,

[...] as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe (THOMPSON, 2012, p. 274).

Para o autor, classe e consciência de classe são sempre o último degrau ou estágio do processo histórico real, pois quando a consciência de classe madura se desenvolve, os indivíduos podem socializar-se de forma classista, prolongando as condições para a formação de classe. ***No entanto, esse processo de formação da classe não possui um modelo de como deveria ser, mas a classe se delinea a partir das relações de produção que os indivíduos vivem e conforme as experiências que vivenciam nas suas relações sociais.*** “Na história, nenhuma formação de classe específica é mais autêntica ou mais real que outra. As classes se definem de acordo com o modo como tal formação acontece efetivamente” (THOMPSON, 2012, p. 277-8).

Assim, Wood (2010, p. 78), pautada em Thompson, utiliza o conceito de classe como relação e processo, o qual

[...] enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas; que esses conflitos e lutas formam a experiência social em “formas de classe”, mesmo quando não se expressam como consciência de classe ou em formações claramente visíveis; e que ao longo do tempo discernimos como essas relações impõem sua lógica e seu padrão sobre os processos sociais.

O entendimento de ‘classe como relação’ supõe que há a relação entre as classes e a relação entre os indivíduos que compõem a classe. Essa forma de concebê-la como relação vai contra as teorias da estratificação que tendem a torná-la invisível. Para se compreender a classe, portanto, além da identificação dos antagonismos existentes na relação entre as classes, também é necessário considerar a relação interna entre os membros que pertencem a classe e desses com as relações de produção. “As relações de produção são as relações entre pessoas que se unem pelo processo de produção e o nexos antagonista entre os que produzem e os que se apropriam de sua mais-valia” (WOOD, 2010, p. 88). No entanto, as relações de classe não se reduzem a relações de produção, pois,

A relação entre os membros de uma classe, ou entre esses membros e outras classes, é de natureza diferente. Nem o processo de produção, nem o processo de extração da mais-valia provocam a união entre eles. “Classe” não se refere apenas aos trabalhadores combinados numa unidade de produção, ou contrários a um explorador comum numa unidade de apropriação. Classe implica uma ligação que se estende além do processo imediato de produção e do nexos imediato de extração, uma ligação que engloba todas as unidades particulares de produção e de apropriação. As ligações e oposições contidas no processo de produção são a base da classe; mas a relação entre pessoas que ocupam posições semelhantes nas relações de produção não é dada diretamente pelo processo de produção e de apropriação (WOOD, 2010, p. 89).

O que a autora defende, baseada na teoria de Thompson, é que não há como explicar a formação de classe sem passar pelo conceito da “experiência”, que seria a experiência vivida de relações de produção, divisão entre produtores e apropriadores e dos conflitos e lutas intrínsecos às relações de exploração. ***Essa experiência que possibilita a formação da consciência social e do possível agir como classe, seria como um intermédio entre o ser social e a consciência. Assim, a classe está em processo de se formar como classe e adquirir sua força.*** Ao ser um processo, não se pode considerar a relação dela com as relações de produção como fixa, pois “a história de um modo de produção é a história do desenvolvimento de suas classes e, em particular, da transformação destas em relações de produção”, e esse modo de produção entra em crise quando “[...] o desenvolvimento das relações de classes em seu interior transforma as próprias relações de produção” (WOOD, 2010, p. 92).

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E AS TAREFAS DO PROFESSOR

Neste capítulo, pretendemos (a) pontuar o papel dos professores no processo de formação da consciência; (b) apontar elementos teóricos-metodológicos para a pesquisa do processo de formação da consciência nos cursos de educação física; com o fim de (c) apontar as bases para a pesquisa da relação entre a formação da consciência dos professores e a formação da consciência das classes. Trata-se de estabelecer a relação entre o papel da educação no processo de formação da consciência da classe trabalhadora, que inclui o papel do professor (enquanto intelectual) na formação da consciência da classe. Se a classe se faz no processo de sua formação, qual o conjunto das relações que compõem, hoje, o processo de sua formação? Este conjunto de relações inclui a educação escolar e, dentro dela, o professor? Neste sentido, qual papel cumpre a formação dos professores no processo de formação da consciência de classe para si? Como este problema se coloca para os professores de educação física?

Marx dizia: o educador tem que ser educado. Este capítulo visa: (a) estabelecer a relação entre formação do professor e formação da consciência de classe para si; (b) apontar os procedimentos teórico-metodológicos para a constatação do papel dos professores (do ensino superior) na formação da consciência daqueles professores que vão contribuir na formação da consciência da classe trabalhadora, de forma a propagar a necessidade da conservação, da reforma ou da revolução. O capítulo pretende, ainda, (a) apontar as fontes para a pesquisa da formação da consciência dos professores de educação física, que incluem: (a) o projeto político pedagógico dos currículos dos cursos de formação de professores; (b) o currículo oculto de formação dos professores de educação física, (c) as organizações existentes entre estudantes e professores de Educação Física (Movimento Estudantil, MNCR, APEF).

Para tanto, inicialmente, faremos um resgate histórico dos processos educacionais, desde a comunidade primitiva até a sociedade de classes, apresentando o cenário atual da educação no modo de produção capitalista. Posteriormente, discutir a educação escolar e o papel que ela vem cumprindo de reprodução e manutenção social, como também sua influência no processo de formação da consciência dos indivíduos.

Iremos, por fim, retomar a obra de João Paulo Medina, “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’”, da década de 80, marco da Educação Física no debate sobre consciência, e as obras de Elenor Kunz, “Educação Física: ensino e mudanças” e “Transformação didático-pedagógica do esporte”. A partir destas obras, pretendemos verificar quais as análises feitas pelos autores sobre a temática, em qual perspectiva teórica se pautam, e assim, propormos uma nova forma de análise das consciências no curso de Educação Física, pontuando, como dito acima, quais os procedimentos teórico-metodológicos para se constatar a formação da consciência.

4.1 MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA COMUNIDADE PRIMITIVA AO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Para compreendermos a relação trabalho x educação, partimos do entendimento de Saviani (2008a), de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa dizer, nas palavras do autor, “[...] que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p. 12). A educação, no entanto, diferentemente do processo de trabalho que resulta em bens materiais, ou seja, que é “trabalho material”¹⁶, está situada na categoria do “trabalho não material”¹⁷, que refere-se a produção das ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, em síntese, na produção do saber que contém

[...] elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2008a, p. 22).

Ponce (2007) realiza um resgate histórico dos processos de educação desde a época da comunidade primitiva até a educação do homem burguês, na sociedade dividida em classes, estabelecendo uma relação direta entre o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção. Nesse

¹⁶ No trabalho material, referente às atividades que produzem os bens materiais, o produto se separa do produtor, há um intervalo entre a produção e o consumo.

¹⁷ “[...] diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se.” (SAVIANI, 2008a, p. 12).

caminho, o autor discorre sobre a educação do homem antigo, em Esparta, Atenas e Roma, e também do homem feudal. Parte-se, portanto, desse primeiro entendimento acerca da educação na comunidade primitiva até a sociedade de classes, apropriando-se do processo histórico educacional, para compreender a educação na atualidade. Como caracterização da comunidade primitiva, tem-se:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens (PONCE, 2007, p. 17).

Nessa forma de organização, há o início de uma certa divisão do trabalho conforme as diferenças entre homens e mulheres, no entanto, sem a submissão da mulher ao homem, pois assim como as crianças, estavam todos “em pé de igualdade”. As crianças, a partir dos sete anos de idade começavam a acompanhar os adultos em seus trabalhos, os ajudavam conforme suas capacidades e recebiam sua parte de alimento pelo trabalho realizado. “A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente” (PONCE, 2007, p. 18). Dessa forma, as crianças aos poucos iam se adequando aos padrões do grupo, introduzindo-se nas crenças e práticas, ajustando-se ao ritmo e normas da sociedade.

[...] nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos (PONCE, 2007, p. 19).

As crianças deveriam se ajustar ao **ideal pedagógico**, considerado pelo grupo como fundamental, o qual era adquirido antes mesmo da criança se desvincular das costas de sua mãe, nas relações estabelecidas nessa ordem social. A consciência da criança era uma fração e se desenvolvia dentro da consciência social do grupo. Assim, esse ideal pedagógico correspondia a adquirir o sentimento de que não existia nada superior às necessidades e interesses da comunidade. Nessa configuração social, os fins da educação

[...] derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2007, p. 21-2).

A educação caracterizada dessa forma só foi possível dentro da comunidade primitiva e modificou-se conforme a própria sociedade também se transformou em sociedade de classes. A divisão das classes origina-se principalmente do baixo rendimento do trabalho e da mudança da propriedade comum pela propriedade privada.

Aquela primeira divisão do trabalho, pautada no sexo e idade, complexifica-se conforme a sociedade se desenvolve, e novas formas de trabalho surgem, pois aqueles que trabalhavam no cultivo da terra, não desempenhavam outras funções devido à intensidade desse trabalho. Com isso, surgem indivíduos para desempenharem outras funções que aqueles do trabalho material não podiam, são divididos em “administradores” e “executores” (PONCE, 2007).

Junto à isso, o processo de desenvolvimento das técnicas e instrumentos também auxiliou na formação de uma divisão social do trabalho que aprofundou a divisão entre as classes, pois houve um aumento na produção dos bens necessários ao sustento, gerando um excedente de produtos, que resultou na necessidade de intercâmbio com produtores de outras tribos. Há um aumento do rendimento do trabalho, que começa a adquirir valor. Com isso, surgem conflitos de interesses entre essas diferentes tribos, que passam a guerrear entre si e apropriar-se da riqueza da tribo vencida, bem como de seus membros que se tornavam escravos da tribo vencedora. Com essas transformações da comunidade primitiva em sociedade de classes, a educação passa a ter outra finalidade.

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores”- cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas* (PONCE, 2007, p. 26).

A educação passa a ser estruturada conforme os interesses de manutenção das classes, há uma divisão hierárquica de acordo com a idade, a

criança já não mais está em pé de igualdade com os adultos, recebendo menos educação e alimentos. A educação torna-se sistemática, organizada e violenta, pois surgem também as reprimendas e castigos. Em suma, para as classes dominantes “a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância” (PONCE, 2007, p. 29).

Há, dessa forma, a divisão entre os trabalhadores e os sábios, e junto a isso, surgem como consequência nessa sociedade de classes, a religião com deuses, a educação secreta¹⁸ e a submissão da mulher e filhos pela autoridade paterna. E também surge o Estado, instituição responsável por defender, perpetuar e legitimar as relações de exploração e apropriação das riquezas pela classe dominante (PONCE, 2007). A partir desse momento

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes tem ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 2007, p. 36).

A educação deixa de ser um ato que se manifesta com o próprio ato de viver e torna-se institucionalizado, tornando-se a escola, ao longo da história, a forma principal e dominante e que determina a especificidade da educação, na qual agora prevalece o saber metódico, sistematizado, científico e elaborado sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático (SAVIANI, 2008a). De acordo com Frigotto (2010), conforme o capitalismo se consolida e os sistemas educacionais se organizam, há a defesa de uma universalização da educação segmentada, “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (p. 36). Inicia-se então, uma educação pautada em interesses de uma classe que domina economicamente, para formar crianças e jovens adaptados à esse tipo de sociedade e suas formas de trabalho.

A partir desse processo histórico torna possível, uma vez que ainda nos encontramos em uma sociedade dividida em classes, compreender como atualmente a educação vem se desenvolvendo, quais são os seus objetivos, a quais interesses atendem, em quais valores está pautada, quais as políticas que a definem, entre outros pontos.

¹⁸ Expressão utilizada por Ponce (2007, p. 32), no entanto, o autor não explica seu significado.

A educação de forma institucionalizada, situada hoje em um contexto neoliberal, tornou-se, conforme aponta Mészáros (2005), um instrumento que fornece os conhecimentos e forma indivíduos para a maquinaria em desenvolvimento na sociedade capitalista, legitimando os interesses dominantes. “[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (p. 15). Tornou-se mercadoria, com a desvalorização da educação pública e os cortes de recursos, e uma valorização da lógica privada de educação.

A forma de educar os indivíduos acompanha o movimento do próprio capital, em suas constantes crises, que sempre necessitam de novas estratégias de recomposição, de maneira que interferem em todos os âmbitos sociais, dentre eles a educação. Como já discutido anteriormente, na década de 1970, o capitalismo entra em crise com sua forma de organização da produção, o fordismo. Para superação dessa crise, um novo complexo de reestruturação produtiva transforma o setor produtivo, aderindo a novas formas de organização, as quais são pautadas no modelo toyotista de produção. Junto a isso, surge a necessidade da formação de um novo trabalhador, que esteja qualificado para trabalhar com a nova base técnica implementada.

Antes de adentrar no cenário que se configura atualmente, vale ressaltar que anterior à crise dos anos 1970, o capitalismo expandiu-se de forma que permitiu que uma quantidade significativa de trabalhadores tivesse acesso a “vida civil, política, cultural e econômica” (ALVES, 2007, p. 251). É a chamada “Época de ouro” do capitalismo, pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que predominam as políticas keynesianas¹⁹ de bem-estar social²⁰ e pleno emprego, mas que, conforme aponta Frigotto (2012, p. 39) “não atingiu de forma simétrica a todos, reduzindo-se a um grupo pequeno de nações no mundo”.

¹⁹ Políticas econômicas fundadas no “consenso keynesiano” “[...] baseado no plano proposto por Keynes, de acordo com suas teorias econômicas, em que a autoridade política, o estado, age para regular um universo de atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados” (MELO, 2004, p. 62).

²⁰ No Estado de bem-estar social ou *WelfareState*, que surge pós Segunda Guerra Mundial e é defendido pela socialdemocracia, se tem a intervenção do Estado garantindo condições básicas aos cidadãos, como saúde, habitação, educação, renda e seguridade social, entendidos como direitos sociais de caráter público.

Foi a promessa de integração sistêmica, desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra que engendrou a idéia de modernização e de construção da escola pública como instância educativa das massas. A escola de massas tornou-se uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (ALVES, 2007, p. 252).

E como base dessa educação, com vistas a legitimar essa promessa integradora, a **teoria do capital humano** é formulada. O conceito de capital humano foi elaborado por Theodoro Schultz, na transição da década de 1950 para a década de 1960, ou seja, momento em que o fordismo está no auge, no entanto, não generalizado mundialmente, atingindo pleno desenvolvimento somente em torno de 20 países, dentre eles, destacando-se os sete mais desenvolvidos (G7), tidos como aqueles que tem o poder e o governo do mundo – Estados Unidos, Alemanha, Japão, França, Canadá, Inglaterra e Itália. A teoria do capital humano, portanto, visa explicar o porquê da não generalização do fordismo e explicitar os seus limites. Também se investia nessa teoria, na busca de solucionar “o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais” (FRIGOTTO, 2012, p. 27). Como ideia-chave do capital humano, Frigotto (2010, p. 44) aponta que

[...] a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção.

Assim, os indivíduos, responsáveis por essa qualificação, dotados de saberes e competências, estariam aptos para competir pelos empregos disponíveis no mercado de trabalho. A disseminação dessa teoria se deu rapidamente nos países latino-americanos e de Terceiro mundo, com o objetivo de solucionar as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e também as desigualdades regionais e individuais. Os responsáveis pela disseminação dessas ideias são os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que definem as macropolíticas educacionais para os países (FRIGOTTO, 2010).

Frigotto (2012), baseado em Dermeval Saviani, afirma que no Brasil, no período da ditadura militar, duas reformas educacionais aconteceram, mais especificamente uma universitária em 1968 e outra nos 1º e 2º graus em 1971, com o intuito de estruturar o sistema de ensino pautado nos princípios tecnicistas e economicistas desta teoria do capital humano. O autor destaca que um dos representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, Mário H. Simonsen, no final da década de 1960 e início de 1970, “pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 44-5). No entanto,

Trinta anos depois da disseminação da teoria do capital humano nada daquilo que postulava se efetivou – a possibilidade de igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, conseqüentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrios e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades (FRIGOTTO, 2012, p. 38).

Então, este cenário, com base produtiva no fordismo, pautado nas políticas de bem-estar social e na teoria do capital humano, entrou em falência, por volta de 1973, configurando uma nova forma de mundializar o capital, por meio da reestruturação produtiva, com base na produção flexível e nas políticas neoliberais. Conforme aponta Alves (2007, p. 252) “a falência das políticas keynesianas de bem-estar social e a hegemonia das políticas liberais expressaram mudanças orgânicas na produção e reprodução do capital”. E conseqüentemente, mudanças também no âmbito da educação, não com o abandono da teoria do capital humano, pois ela adequa-se à hegemonia neoliberal devido sua concepção individualista, mas com uma nova tradução dela, a partir do conceito de empregabilidade. “[...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social” (FRIGOTTO, 2010, p. 154).

Cabe aqui ressaltar alguns pontos a respeito do neoliberalismo e como se desenvolveu nesse período. Tem início após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e América do norte, como reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social. O marco teórico se dá em 1944, com a obra “O caminho da servidão”, de Friedrich Hayek. Junto à outros intelectuais, Hayek argumentava, de

acordo com Anderson (1995, p. 1) “que o novo igualitarismo [...] deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”, defendiam a desigualdade como imprescindível às sociedades ocidentais. Com a chegada da crise de 1973 é que estas ideias ganham força e em 1980 a ideologia neoliberal triunfa nos países de capitalismo avançado²¹.

A nova tradução dada à teoria do capital humano, pautada no conceito de empregabilidade, refere-se aos indivíduos adquirirem novos saberes, competências e credenciais, por meio das qualificações profissionais, para assim, estarem habilitados apenas para competir no mercado de trabalho, o qual se configura cada vez mais restrito e não garante a permanência em um determinado emprego. Como mecanismo ideológico, a culpabilidade do fracasso de inserção no mercado recai sempre nos próprios indivíduos, os quais devem cada vez mais buscar cursos para se requalificarem. O que se deve pontuar é que, o conceito de empregabilidade “tende a ocultar (e estamos diante de uma operação ideológica!) que seu substrato estrutural-organizacional, o toyotismo, possui como lógica interna a “produção enxuta” e uma dinâmica social de exclusão que perpassa o mundo do trabalho” (ALVES, 2007, p. 245).

O toyotismo, nesse momento de reestruturação produtiva, modifica estruturalmente o mercado de trabalho e também as qualificações profissionais, realiza uma “reforma intelectual e moral”. Há um “complexo ideológico” que determina as políticas de formação profissional, pautadas, portanto, nos conceitos de empregabilidade e competência. Alves (2007, p. 250) realiza uma crítica ao conceito de empregabilidade ao afirmar que

Ele traduz as exigências de qualificações, mas incorpora em si, como contrabando ideológico, a promessa obliterada da possibilidade concreta de inclusão social no sistema orgânico do capital. O discurso da empregabilidade oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da *produção destrutiva* e da *exclusão social*. O conceito de empregabilidade é um dos conceitos mais significativos da lógica do toyotismo determinando o âmago das políticas de formação profissional. Ele tende a tornar-se um senso-comum nas ideologias de formação profissional no capitalismo global.

²¹ Para mais sobre neoliberalismo consultar: ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23. MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004. 304p.

A contradição que aqui se apresenta, é a incapacidade do mercado absorver a todos, mesmo que possuam as novas qualificações necessárias, pois a lógica de exclusão social que o capital impõe restringe a capacidade do sistema produtivo incorporar os indivíduos na vida produtiva. “O capital conseguiu frustrar a promessa de inclusão social dos indivíduos à vida moderna, com a economia de mercado demonstrando ser capaz de crescer e muito, excluindo homens e mulheres” (ALVES, 2007, p. 254).

As novas qualificações criam a ideia de um novo trabalhador, capaz de desenvolver uma politecnicidade, que no toyotismo traduz-se em polivalência de um trabalho árduo que permanece e intensifica-se, pois agora envolve a estrutura psíquica e mental do trabalhador. O desenvolvimento do toyotismo mostra que, as novas qualificações que exigem habilidades cognitivas e comportamentais do trabalhador, disseminam “uma nova psicopatologia do trabalho, com o crescimento de doenças psicossomáticas ou ainda, “doenças da alma”, expressão de uma subjetividade *visada* pelo capital” (ALVES, 2007, p. 254).

Frigotto (2012) afirma que a educação, a formação profissional, a qualificação e requalificação são definidoras da inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado e na reestruturação produtiva. Mas essa educação e formação possuem seus objetivos específicos voltados a atender determinada demanda do mercado de trabalhadores qualificados, ou seja,

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país (FRIGOTTO, 2012, p. 45).

Melo (2004) investiga o processo de mundialização da educação, por meio da consolidação do projeto neoliberal, especificamente na América Latina e Caribe, com ênfase no Brasil e na Venezuela. Vale destacar que a implementação do projeto neoliberal no mundo tornou-se possível devido aos organismos internacionais, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial

(BM) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), os quais foram criados em 1945, no Acordo de *Bretton Woods*²².

Neste período, essas três instituições surgem para “promover um crescimento econômico global, fortalecendo a cooperação internacional por meio da criação de uma economia mundial aberta [...]” (MELO, 2004, p. 61-2). É quando se tem o “consenso keynesiano”, o qual se articula ao fordismo e geram mudanças nas forças produtivas (mais ciência e tecnologia nas indústrias) e nas relações sociais de produção (relações de dependência econômica e política entre os países).

O processo de mundialização da educação, na América Latina e Caribe, portanto, se efetua, nos anos 80, conforme as ações do FMI e BM, mais especificamente com as reformas educacionais, as quais “fazem parte de metas específicas do projeto neoliberal para os países dependentes: a refuncionalização do Estado e a redução da pobreza [...]” (MELO, 2004, p. 163). Essas reformas cumprem o papel de diminuir os gastos públicos, por meio do desmonte das agências do estado de bem-estar social, e a educação surge como responsável pela redução da pobreza, por meio do incremento individual de capital humano.

[...] ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento família, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país (MELO, 2004, p. 164).

Nos anos de 1980, o Brasil passa pelo processo de transição democrática, com importantes mudanças políticas e sociais devido à formação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1986 e com a promulgação da Constituição de 1988, a qual “foi fruto de um intenso embate histórico de forças sociais e expressou conquistas da classe trabalhadora no país, na direção de uma maior democratização e tentativa de consolidação destas conquistas no sentido da

²² “[...] em 1944, a Secretaria do Estado norte-americana convidou 44 governos para enviar representantes para uma Conferência, com o propósito de formular propostas definitivas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e um possível Banco de Reconstrução e Desenvolvimento. Nos EUA, em *New Hampshire* no *Mount Washington Hotel*, em *Bretton Woods*, reuniram-se 730 representantes dos 44 países convidados, agentes representantes e especialistas das potências Aliadas e, também, de países não-aliados e territórios dependentes (DE VRIES, 1996), para discutir a promoção de um reordenamento mundial dos mercados e finanças, criando condições para o desenvolvimento dos estados nacionais. O Acordo de *Bretton Woods*, resultado dessa Conferência, só seria aprovado em 1945, pelo Presidente Truman” (MELO, 2004, p. 61).

construção de seu projeto de sociabilidade” (MELO, 2004, p. 207). Na educação, houve ganhos tanto para os setores privados como para os setores populares. No caso dos primeiros, com a criação do conceito “público não-estatal”, empresas de ensino e instituições da igreja católica passaram a receber financiamentos e foram liberadas de obrigações fiscais, e no caso dos setores populares, ganhos com a constituição de um Plano Nacional de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB).

No início da década de 1990, o Banco Mundial/UNESCO dão os primeiros passos para a implementação do Programa de Educação para Todos, conduzido pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC), o qual se omitiu “de forma ilegal a dar continuidade à regularização e implementação da Constituição de 1988, que previa um Plano Nacional de Educação, envolvendo todos os níveis e modalidades de educação no país” (MELO, 2004, p. 211).

Formula-se o Plano Decenal de Educação para Todos que “restringe as ações políticas educacionais brasileiras à educação básica para as massas, e paulatinamente, restringe a universalização da educação básica à educação fundamental obrigatória, dos 7 aos 14 anos” (MELO, 2004, p. 211). Esse plano possuía três blocos de metas, sendo elas: gestão e administração do sistema educacional; universalização da educação básica; formação da cidadania para o desenvolvimento. Essas metas são reafirmadas, em 1994, com o Acordo Nacional de Educação para Todos que representa o

[...] marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país. Seus compromissos e programas de emergência [...] seguem à risca a política de restrição do BM/UNESCO [...], que dirige as reformas educacionais para os países devedores em desenvolvimento, exclusivamente para o incentivo à educação básica fundamental regular – no Brasil, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos – a erradicação do analfabetismo adulto e a ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’ (MELO, 2004, p. 213-4).

No ano seguinte, assume o governo o socialdemocrata Fernando Henrique Cardoso (FHC), que durou até 2002 e foi responsável pela implantação das mudanças que efetivaram hegemonicamente o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil. Frigotto (2011), ao realizar um balanço da educação no Brasil no século XXI, retoma a década de 1990 do governo de FHC – momento em que se tem o ajuste estrutural para “a construção de uma nação autônoma e

soberana e um projeto modernizador e de capitalismo dependente” (p. 239-240) – e afirma que as reformas neoliberais, com o intuito de realizar esse ajuste, privatizaram a nação,

[...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

O autor retoma alguns pontos do governo FHC, para poder analisar a educação no século XXI a partir da conjuntura do governo Lula de 2003, o qual, por posicionar-se como um partido de oposição e de esquerda, trazia consigo certa radicalidade que efetuariam mudanças efetivas nas políticas sociais, possibilitando a divisão da riqueza, o confronto com o latifúndio e o sistema financeiro. Seria como uma “revolução nacional”, como definiram alguns intelectuais críticos brasileiros, “capaz de abrir o amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

No entanto, esse governo pautou-se no desenvolvimentismo²³ e não alterou estruturalmente a nossa sociedade, uma das mais desiguais do mundo. Alguns pontos, que diferenciam a conjuntura dessa década do governo Lula da década de 1990, são destacados, como

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

²³ Pautado em Florestan Fernandes, Frigotto (2011, p. 238) pontua: “Para Florestan, o que se tem chamado de desenvolvimento, em realidade, tem sido um processo de modernização e de capitalismo dependente em que a classe dominante brasileira, minoria prepotente, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida”.

Entretanto, essas mudanças não se vinculam à radicalidade de romper com as relações sociais dominantes, mas mantém um projeto de sociedade de modernização e de capitalismo dependente que expande cada vez mais o capital e desenvolvem políticas e programas para a grande população miserável em harmonia com os interesses dominantes. Portanto, não houve também a disputa, pelo governo, de “um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma” (FRIGOTTO, 2011, p. 241). O que se destacou nesse período, no campo da educação, foi a **política de melhoria**, pautada na parceria público-privado.

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

As ações e políticas do governo, orientadas na parceria público com o privado, fragmentam-se em políticas focais que visam amenizar as más condições da educação, ao invés do Estado buscar atender as políticas públicas universais, por meio do alargamento do fundo público. O foco está na avaliação de resultados delimitados pelo produtivismo e seu caráter mercantil, sendo os processos pedagógicos desenvolvidos com base na pedagogia das competências. Assim, a educação assume esse caráter mercantil, advindo da concepção de educação da década de 1990, e conforme aponta Frigotto (2011), três mecanismos, que estão em expansão nas secretarias de educação estaduais e regionais, contribuem para a manutenção desse cenário.

O primeiro deles refere-se à ideia de que as parcerias público-privado são realmente necessárias, pois a esfera pública é ineficiente e assim as instituições privadas ou ONGs assumem a responsabilidade de “selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e professores” (FRIGOTTO, 2011, p. 248). O segundo mecanismo diz respeito ao ataque que é feito, principalmente pela mídia, à formação de professores nas universidades públicas, com argumentos de que os cursos de pedagogia e

licenciatura focam muito nas teorias e nas análises da sociedade, do que na formação do professor que saiba as técnicas do “bem ensinar”²⁴.

O último mecanismo seriam as ações que tem o objetivo de desmontar a carreira e a organização dos docentes por meio de políticas que premiam as escolas conforme o desempenho e remuneram os professores de acordo com sua produtividade medida pela quantidade de alunos aprovados. Frigotto (2010) afirma que essa medida vem sendo aplicada, desde o início dos anos de 1990, pela prefeitura da Maringá – PR, na qual o prefeito²⁵ da época foi considerado como o embaixador do experimento no Brasil.

A escola, ao longo do tempo, vem sendo moldada conforme os padrões da nossa sociedade e as necessidades impostas por ela, e como consequência passa a cumprir, portanto, o papel de reprodução e manutenção das atuais condições sociais, que se expressam na exploração do trabalho e na desigualdade entre as classes.

Althusser (1983), em sua obra mais significativa, define a instituição escolar, pública e privada, como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), os quais funcionam por meio da ideologia, que é a ideologia da classe dominante. Entre outros AIE, tem-se: religiosos, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural, responsáveis, junto ao Aparelho (repressivo) do Estado (tribunais, prisões, exército) – funcionam por meio da repressão – pela reprodução das relações de produção (relações de exploração). O autor afirma que, nas formações capitalistas maduras, o aparelho ideológico escolar assume maior importância, substituindo o aparelho até então dominante, a Igreja. A escola, em suas palavras:

[...] se encarrega de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura)

²⁴ “A revista *Época*, de 26 de abril de 2010, numa reportagem de dez páginas, traz o receituário do “bem ensinar”: “Os segredos dos bons professores: Os mestres que transformam nossas crianças em alunos de sucesso (e o que todos temos que aprender)”. Os livros tomados como referência para tal adestramento docente são *Ensinar como um líder: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizagem*, de Stiven Farr; e *Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade*, de Doug Lemov. Uma das receitas desses manuais, em letras maiores e destacadas em negrito pela reportagem, é de que “avaliar o desempenho individual dos professores permitiria não só premiá-los de forma mais justa, mas também fazer algo mais importante: entender como eles trabalham” (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

²⁵ De 1989 – 1992: Prefeito Ricardo José Magalhães Barros. De 1993 – 1996: Prefeito Said Felício Ferreira. Fonte: <http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=01d39cd6af3z01>

ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1983, p. 79).

Dessa forma, a escola se encarrega de reproduzir as relações de produção, que são as relações entre exploradores e explorados, por meio de uma ideologia que concebe a escola como neutra, na qual, os professores se encarregam de formar as crianças, respeitando sua liberdade e consciência, e conduzindo-as à moralidade, liberdade, aos conhecimentos, entre outros.

Bourdieu e Passeron (2011) pontuam também sobre essa questão, na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, trabalhando com o conceito de violência simbólica, partindo do entendimento de que “toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes” (SAVIANI, 2008, p. 15), constituindo também um sistema de força simbólica, ou seja, poder que impõe significações como legítimas por meio da dissimulação das relações de força existentes.

Nesse contexto, o sistema de ensino (SE), enquanto ação pedagógica institucionalizada, é tido como uma modalidade específica de violência simbólica, a qual se manifesta também pela formação da opinião pública por meio dos meios de comunicação, nas atividades artísticas e literárias, na educação familiar, entre outras formas. Mas, o foco dos autores, é o sistema escolar.

Afirmam que toda ação pedagógica (AP) é uma violência simbólica que busca impor o arbitrário cultural das classes ou grupos dominantes. Essa imposição é possível por meio da autoridade pedagógica (AuP) que se realiza pelo do trabalho pedagógico (TP), dividido em primário (educação familiar) e secundário (trabalho escolar). Nas palavras dos autores

Numa formação social determinada, o TP pelo qual se realiza a AP dominante tem sempre função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante [...] de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 62-3).

Essas condições de inculcação do arbitrário cultural se estabelecem no sistema de ensino institucionalizado, o qual não é produtor desse arbitrário mas sim responsável pela reprodução cultural, que por sua vez, reproduz as relações entre os grupos ou classes (reprodução social). Saviani (2008) pontua que na visão

de educação desta teoria da violência simbólica, a educação constitui-se como um elemento que reforça a marginalidade (no sentido de marginalizados os grupos e classes dominados sem capital econômico e cultural) e não a supera.

Na visão de Saviani (2008a) a função da escola é a de socializar o saber sistematizado, elaborado (ciência), a cultura erudita, da humanidade e cabe a ela fornecer a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso à esse saber. O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada, o que exige, portanto, que para se ter acesso à esse tipo de saber é necessário aprender a ler e escrever. Também, conhecer a linguagem dos números, da natureza e da sociedade. Em síntese, “[...] o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2008a, p. 15).

Hoje verificamos que a escola realmente vem cumprindo o papel de reprodutora, estando pautada na pedagogia das competências, a qual está de acordo com os princípios do sistema produtivo em vigência, e também determina a formação de professores e por sua vez o ensino escolar. Essa pedagogia, base de crítica no âmbito da educação, faz parte de uma ampla corrente denominada, por Duarte (2006) como pedagogias do “aprender a aprender”, situadas em um movimento mais amplo que é a concepção de desenvolvimento cognitivo humano, o construtivismo, com base na epistemologia e psicologia genética de Jean Piaget, e que, difundiu-se no Brasil desde a década de 80, como referencial para a educação.

O lema “aprender a aprender” possui quatro posicionamentos valorativos, sendo o primeiro a ideia de que a aprendizagem mais desejável para o indivíduo é aquela que ele realiza sozinho e contribui para o desenvolvimento da autonomia, na qual não há interferência de outros indivíduos que transmitam conhecimentos e experiências, os quais são tidos como obstáculo para tal autonomia. Duarte (2006, p. 35) discorda que “[...] o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”.

O segundo posicionamento valorativo seria o fato de que ao invés de o aluno aprender os conhecimentos já descobertos e elaborados por outros, ele mesmo, deva desenvolver um método que o permite adquirir, elaborar, descobrir e construir conhecimentos, ou seja, “é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2006, p. 35). O terceiro

posicionamento diz respeito a atividade do aluno, que para ser legitimamente educativa, deve ser incentivada e conduzida pelas necessidades e interesses que a própria criança possui. Por último, o quarto posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender” é o de que

[...] **a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança**, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, **a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios**, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2006, p. 41, grifos nossos).

É, portanto, o papel de formar nos indivíduos a capacidade de se adaptar a sociedade em que está inserido, que vem cumprindo a educação pautada nas pedagogias do “aprender a aprender”, responsabilizando os mesmo do resultado dessa adaptação. Esse lema, de acordo com Saviani (2010), faz referência ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas e na atualidade foi ressignificado, ligando-se agora a necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Com essa ressignificação, o autor passa a denominar esse movimento de neoescolanovismo. Junto a isso, o construtivismo, que sempre teve grande afinidade com o escolanovismo, também se reconfigurou, pois a teoria de Piaget, que até então era base, cede lugar à visão pós-moderna, denominando-se assim de neoconstrutivismo. O discurso neoconstrutivista liga-se à “teoria do professor reflexivo” e a “pedagogia das competências”.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é **dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas**. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 437, grifos nossos).

Em síntese, o que se verifica é que a educação, e suas formas institucionalizadas de ensino como escola e universidades, acompanham, desde sempre a forma como os homens se organizam para produzir a existência, na busca

de atender as necessidades advindas de tal modo de produção. Na atual sociedade de classes, atender a essas demandas significa reproduzir as condições sociais de desigualdade e manter os interesses de determinada classe no poder, em vigência.

Em contraposição a esta realidade educacional, Saviani (2008) argumenta que a questão escolar é objeto de disputa uma vez que nos encontramos em uma sociedade dividida em classes que possuem interesses antagônicos. É preciso, portanto, que essa disputa se efetive a favor dos interesses populares, da classe trabalhadora. A alteração na realidade objetiva da escola só é possível por meio da ação dos indivíduos, “agentes sociais ativos”, que fazem da escola um instrumento de transformação. Devido a isso propõe uma pedagogia revolucionária que está “empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2008, p. 61). Essa pedagogia compõe-se de cinco passos que definem seu método: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.²⁶ Esse método, parte da compreensão de que a sociedade divide-se em classes, e assim, articula educação e sociedade, objetiva fazer os interesses não-dominantes prevalecerem.

Partindo dessas afirmações, ***entendemos que a formação de professores também está em disputa, uma vez que são esses os responsáveis pelo ensino nas escolas e universidades.*** Junto à isso, também disputa-se a formação de suas consciências, por meio dos cursos superiores, suas leis, projeto político pedagógico e as teorias pedagógicas que o embasam. Aqui, situa-se, portanto, a formação de professores na Educação Física e a consciência que vem sendo formada a partir desse modo de se educar.

4.2 A CONJUNTURA NA QUAL SE DESENVOLVE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O debate acerca da formação de professores e dos cursos de licenciatura é um dos eixos que permeia este trabalho, mais especificamente, a formação dos professores de educação física. Portanto, a análise da conjuntura da

²⁶ Não pretendemos aqui aprofundar cada um desses passos que estão desenvolvidos na obra citada, mas sim mostrar que há outra teoria formulada em oposição à vigente atualmente na educação.

educação no século XXI perpassa, não só pela escola, mas também pela universidade, responsável pela formação desses trabalhadores da educação.

Nos anos do governo Lula tem-se a criação, de acordo com Frigotto (2011), de 14 novas universidades federais, abertura de concursos públicos, ampliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que hoje são os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs), dos quais 214 mil escolas foram criadas, gerando uma média de 500 mil matrículas. Apesar de todas essas criações na esfera pública, a intensificação da privatização não se alterou.

[...] houve o deslocamento da Universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano para o de organização *social vinculada ao mercado*. Uma Universidade operacional, avaliada não mais em razão de sua função social e cultura de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado. Ou seja, centrada *na pedagogia dos resultados* e do produtivismo, na análise de Saviani (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

Para ilustrar a expansão do setor privado, Sguissardi (2008) traz como dados, disponíveis no site do MEC/INEP²⁷, a evolução do número de instituições e de matrículas da educação superior nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas e privadas, no período que abrange os governos de FCH e o primeiro governo de Lula, 1994 a 2006. Em 1994, o número de instituições totaliza 851, sendo 218 públicas e 633 privadas, o número de matrículas totaliza 1.661 milhões, das quais 690 mil correspondem às instituições públicas e 970 mil às privadas. Em 8 anos, em 2002, o número de instituições praticamente dobra, totalizando 1.637 mil, havendo um aumento expressivo das IES privadas com 1.442 mil, enquanto as públicas reduzem seu número para 195. Conseqüentemente as matrículas aumentam ao total de 3.479 milhões, sendo 1.051 nas públicas e 2.428 nas privadas.

No primeiro governo de Lula, até 2006, o crescimento foi um pouco menor, houve um aumento de 27% das IES públicas, mas insuficiente para igualar-se ao crescimento das IES privadas que foi de 40,2%. Portanto, o total de instituições era de 2.270 mil, sendo 248 públicas e 2.022 privadas, e as matrículas totalizavam 4.676 milhões, sendo 1.209 nas públicas e 3.467 nas privadas. Totalizando em percentagens, Sguissardi (2008) conclui que “mais do que o crescimento desproporcional do número de IES no período 1994-2006 – 13,7%

²⁷ <http://portal.inep.gov.br/>

públicas para 219,4% privadas – chama a atenção o processo de privatização das matrículas: em 12 anos, as públicas cresceram 75% contra 275,2% das privadas.”

O autor pontua que há um acelerado processo de mercadorização da educação superior no Brasil, desde 1994, quando o Banco Mundial recomenda, por meio do documento “Educação Superior: as lições da experiência”, a adoção da *universidade de ensino* (sem pesquisa) em contraposição à *universidade de pesquisa*, pautada no modelo neo-humboldtiano, tida como inadequada aos países em desenvolvimento. Assim, em 1996, se tem a aprovação da LDBEN, seguindo essas recomendações, com formulações de decretos, como o Decreto n. 2.306, de agosto de 1997, “que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (SGUISSARDI, 2008, p. 100).

Em 1998, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, o BM apresenta a tese de que a educação superior tem muitas características de um bem privado, o que vem dar abertura para que a iniciativa privada desenvolva o *mercado educacional* de educação superior no país. Um ano depois, já se tem dados sobre a evolução acelerada do número de instituições e matrículas das ditas “particulares” ou privado/mercantis. Em 1999, portanto, do total de 1.097 instituições, 192 são públicas, 379 são privadas (sem fins lucrativos) e 526 são particulares, já em 2006 o número dobra para 2.270, das quais 248 são públicas, 439 privadas e 1.583 particulares (SGUISSARDI, 2008).

Frigotto (2011) pontua que dois programas do governo dão conteúdo a essa universidade caracterizada como operacional, voltada a atender o mercado de trabalho, sendo eles: o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O PROUNI criou mais de 700 mil vagas no ensino superior, mas junto à essa inclusão foi-se incorporando a tese conservadora de Milton Friedman, do final da década de 1950, que “defendia que o Estado desse aos mais pobres um *voucher* ou uma carta de crédito para escolherem onde querem estudar” (SGUISSARDI, 2008, p. 247).

Em relação ao REUNI, duplicam-se as vagas nas universidades, o que foi bem aceito pelos reitores das universidades públicas no período do governo, mas, por outro lado, “estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em

muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho” (SGUISSARDI, 2008, p. 247).

Assim, a Universidade pública, vinculada ao Estado republicano, passa por um processo, no qual se transforma em *organização social*, que presta serviços ao mercado, e com isso, ela perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira e sua produção passa a ser medida e avaliada conforme os parâmetros do mercado produtivista (FRIGOTTO, 2011).

Em uma reportagem online da Folha de São Paulo²⁸, Ricardo Antunes discorre sobre o futuro das nossas universidades e inicia pontuando que no governo de Lula e Dilma, o ensino superior expandiu-se, tanto no setor privado como público. As universidades públicas vivenciaram uma expansão dos campi com uma grande quantidade de cursos que, no entanto, são “pautados pela razão instrumental, de qualidade duvidosa e em sintonia com a era da flexibilidade” (ANTUNES, 2012). As universidades privadas, com rigor científico mínimo na docência e pesquisa, se beneficiaram com o ProUni. O autor afirma

Já que os pobres são tolhidos em larga escala das universidades públicas - uma vez que frequentam o ensino fundamental em escolas públicas, que se encontram destroçadas-, o governo Lula encontrou uma saída bárbara: reuniu-os nos espaços privados do ProUni (ANTUNES, 2012).

A ampliação das universidades públicas, com a expansão dos cursos nas instituições federais e maior contratação de docentes, foi positiva, porém, aconteceu por meio do Reuni, que se tornou alvo de questionamentos por parte dos jovens docentes, na maioria doutores, que viram suas condições de trabalho ser precarizadas, com baixos salários e carreira mal estruturada.

Dando aulas muitas vezes em galpões, sem salas de professores (quando há, sem condições de pesquisar), os docentes, cujos adoecimentos e padecimentos, para não falar de mortes, não param de se ampliar, decretaram uma ampla e massiva greve nas federais. Querem melhores salários, condições de trabalho dignas e carreira efetivamente estruturada.

Os conservadores afirmam que a greve é uma forma dos professores receberem sem trabalhar, Antunes (2012) questiona: “qual docente, no

²⁸ Reproduzido nos sites <http://sergyovitro.blogspot.com.br/2012/08/ricardo-antunes-para-onde-vaos-nossas.html> e <http://www.viomundo.com.br/politica/ricardo-antunes-para-onde-vaos-nossas-universidades.html>

juízo razoável de suas faculdades, quer arrebenhar seu calendário e repor aulas quando deveria estar em férias?”. Afirma que somente estes conservadores, os quais querem privatizar as federais tornando-as universidades profissionalizantes ou “corporativas”, podem identificar a greve, com todas as suas tensões, debates, assembleias, etc., com “descanso remunerado”.

De acordo com notícia publicada no Estadão online²⁹, a greve mais recente iniciou-se em 17 de maio de 2012 e ao longo do tempo foi ganhando adesão das universidades e institutos federais. Contou com 57 das 59 instituições federais de ensino superior e 34 dos 37 institutos federais de ensino técnico, com seus docentes e funcionários parados. Foram feitas duas propostas de negociação por parte do governo, não sendo aceita a primeira e ocasionando um racha entre os sindicatos com a segunda, a qual propunha um aumento entre 25% e 40% até 2015 e um plano de carreira com 13 níveis, em vez dos 17 inicialmente sugeridos.

O Andes³⁰ (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), presente em 51 das 59 instituições e a Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica), representante dos professores e funcionários foram contrários a proposta, enquanto a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifef), que representa somente sete universidades e um instituto, aceitou. O desfecho foi de intensificação da luta dos professores para retomada do processo de negociação com o governo.

No contexto mais próximo das universidades estaduais, tem-se a UEM e a UEL, que embora não sejam atingidas com os programas do governo, possuem enfrentamentos com o governo de estado, pois cenário deste período também apresentou indicativo de greve. Conforme reportagem do O diário de Londrina online³¹, os docentes da UEL se reuniram no mês de agosto/2012 para tirar indicativo de greve e possível paralização, assim como os servidores técnico-administrativos. Na UEM, o indicativo de greve também aconteceu, mas para o mês de agosto/2012, que no entanto foi adiado.

²⁹ <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,sem-acordo-continua-a-greve-em-universidades-federais,911940,0.htm>

³⁰ Mais informações sobre a greve: <http://cngandes.blogspot.com.br/>

³¹ <http://londrina.odiario.com/londrina/noticia/591536/docentes-da-uel-fazem-reuniao-para-tirar-indicativo-de-greve/>

Verifica-se, portanto, que a atual conjuntura do ensino superior está marcada por um processo de luta e enfrentamentos entre os trabalhadores da educação e o governo, sempre em busca de melhorias, de condições dignas de trabalho para a classe, que nesse processo, se forma e adquire consciência enquanto classe social, capaz de mudar o contexto em que se encontram.

4.3 A DISPUTA DE PROJETO QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIVISÃO DA FORMAÇÃO X FORMAÇÃO UNIFICADA

No campo da Educação Física, o cenário que se apresenta atualmente é de disputa de projetos que tem por finalidade orientar a formação de professores, tendo de um lado aqueles que defendem a divisão da formação entre licenciados e bacharéis, e de outro, aqueles que defendem a formação unificada. As discussões acerca da formação de professores tem seu marco na década de 80, com dissertações e teses que abordam o tema sob diferentes perspectivas teóricas, colocando diferentes objetivos à Educação Física. Estas discussões vão se desenvolvendo e se acirrando ao longo do tempo conforme há mudanças nas políticas educacionais que definem a formação de professores.

De acordo com Santos Júnior (2005), em 1997, as Instituições de Educação Superior (IES) são convocadas pelo MEC/CNE, por meio do edital nº 04/97, para apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, e nisto estava incluso também o curso Educação Física. A primeira Comissão de Especialistas foi criada nesse mesmo ano para discutir e sistematizar as sugestões feitas pelas IES a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (MORSCHBACHER, 2012). Neste período da década de 1990,

[...] o país se encontra em um amplo processo de implementação de políticas de ajuste estrutural, cuja finalidade é a sua **adequação às políticas impostas pelos organismos internacionais aos países latino-americanos** (manifestas, sobretudo, pela materialização do Estado neoliberal). Integram estas políticas de ajuste estrutural, um generalizado processo de **reforma da educação**, em que esta necessita (supostamente) ser revisada de modo a **atender às demandas dos contemporâneos desafios decorrentes “das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”** (BRASIL, 1997a, p. 02). Assim, dentre as ações que integram essa reforma, sob a ingerência do Estado, elaboram-se Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior dos trabalhadores das diversas áreas de conhecimento/atuação profissional (MORSCHBACHER, 2012, p. 77, grifos nossos).

Neste processo, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (DCNEF), são aprovadas em 2004, após um longo período de debates acerca de pareceres e resoluções formulados ao longo desses anos, que ditavam sobre a formação em Educação Física³². Antes de sua aprovação, formou-se a Comissão de Especialistas com as seguintes entidades: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), Ministério do Esporte (ME), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (CONDIESEF-BR) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Esta comissão foi formada com o intuito de se chegar a um possível consenso em torno das diretrizes, e somente a ExNEEF, entidade máxima de representatividade estudantil, se posicionou contrária ao que estava sendo proposto para aprovação. Assim, retirou-se do processo e uma nova comissão foi formada com o intuito de chegarem a tal consenso e aprovarem as novas diretrizes. Santos Júnior (2005, p. 55-6) sintetiza esse processo afirmando que

[...] a última audiência pública no CNE para tratar das DCNEF – ocorrida nos dias 15 e 16/12/2004 – deixou evidente que diante da falta de acordos entre as diferentes instituições presentes seria necessário realizar um esforço concentrado para conseguir aprovar um texto palatável, possível de ser assumido/aprovado pelos Conselheiros do CNE e que seguisse as formulações mais gerais da política oficial: **flexibilidade, ênfase nas competências (que atende pela alcunha de diversificação da/na formação) e a fragmentação da formação**. Desta forma, exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFEF, CONDIESEF, ME) se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável. A proposta apresentada nesta audiência foi embargada e a comissão destituída. Outra comissão foi constituída com representantes da SESU, CONFEF, ME, CBCE. Os estudantes recusaram-se a participar desta comissão, entendendo que estariam em minoria e acabariam legitimando um processo de construção do falso consenso (grifos nossos).

Assim, os documentos que legitimam e regulamentam as diretrizes foram publicados nos dias 18 de fevereiro de 2004 (Parecer CNE/CES 058/2004) e 31 de março de 2004 (Resolução CNE/CES 07/2004), materializando as DCNEF. Com isso, os cursos superiores de Educação Física iniciaram um processo de

³² Não pretendemos aqui apresentar toda a história detalhadamente com todos os documentos formulados e discussões travadas nesse período. Isso já foi pesquisado e apresentado por outros autores em suas dissertações e teses, das quais usamos como referências aqui, como Taffarel (1993); Santos Júnior (2005); Morschbacher (2012) e em estudo mais recente desenvolvido por Pupio (2013).

reestruturação de seus currículos, dentro de um prazo estipulado, dividindo a formação em licenciatura e bacharelado. Apesar de aprovada, as diretrizes foram e continuam sendo tema de discussões a respeito da formação dos trabalhadores em Educação Física, dividida entre os setores que defendem a revogação das diretrizes e a formulação de uma nova que contemple a proposta de uma formação unificada, e os setores que consideram legítimo o conteúdo ali formulado e defende a manutenção.

Santos Júnior (2005) pontua quatro elementos chaves, presentes no texto das DCNEF, que impossibilitam tal consenso: A ênfase nas Competências, a questão do objeto de estudo; a concepção de ciência e a dicotomia licenciatura X bacharelado. Como visto neste capítulo, as transformações no modo de produção pautadas no toyotismo trouxeram novas exigências ao trabalhador e também influenciaram diretamente a educação, inserindo o discurso da aquisição de habilidades e competências e a necessidade de uma educação que corresponda a esses princípios, como a pedagogia do aprender a aprender e das competências. Nota-se portanto, que a Educação Física corresponde diretamente e molda-se à essas exigências ao aprovar as novas DCNEF que enfatizam as competências.

[...] tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como **características** – latentes ou patentes – a **ênfase no individualismo** (responsabilizando cada um por sua formação); **exacerbação da competição** (quebrando a noção de categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); **o fetiche do indivíduo** (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais); **a flexibilização e o aligeiramento na formação** (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); **a idéia do mercado como grande regulador da qualidade** (posto que é “quem” vai dizer, ao final, quem é mais e quem é menos competente) **e a simetria invertida** (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 56-7, grifos nossos).

Cabe ressaltar aqui, que a partir de algumas destas características pontuadas pelo autor como a ênfase no individualismo e a exacerbação da competição, que distanciam cada vez mais os indivíduos uns dos outros, é possível inicialmente concluirmos que não há um processo de formação da consciência para si nos cursos de Educação Física pautados na ênfase das competências, uma vez que, como citado acima, há uma quebra na noção de categoria, ou seja, os indivíduos não se reconhecem como pertencentes de um mesmo grupo ou classe.

O segundo elemento destacado é sobre a opção pelo objeto de estudo, o Movimento Humano. Essa escolha representa um retrocesso para a Educação Física, visto que: (a) é representado na área pela concepção não crítica, a abordagem desenvolvimentista; (b) fragmenta o homem em cognitivo, afetivo e motor; (c) é um objeto abrangente que pode ser estudado em outras disciplinas; (d) é uma perspectiva que já foi amplamente criticada na década de 80 e está situada na pedagogia do consenso; (e) torna inviável a constituição e materialização de uma teoria pedagógica da Educação Física, uma vez que, tem como objetivo final a aquisição de habilidades motoras básicas, o que reduz a disciplina ao praticismo acrítico (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Em relação a concepção de ciência Santos Júnior (2005) afirma que no texto das DCNEF, a principal é empírico-analítica, mas há várias outras vertentes (multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo) que podem ser sintetizadas no pós-modernismo, devido ao ceticismo em relação à ciência, à razão, ao marxismo e à possibilidade de superação desse modo capitalista de produção em que vivemos. Assim, a concepção de ciência que ainda permanece na Educação Física, pauta-se principalmente em autores do positivismo e separa qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, enfatizando o micro ao invés do macro.

Por último, mas não menos relevante, tem-se a divisão entre licenciatura e bacharelado, que fragmenta a formação em Educação Física. Taffarel (1993) aponta que a polêmica dessa divisão tem seu marco na década de 80, sob influência da orientação alemã, por meio da Escola de Colônia, articulada no país pela Secretaria de Desportos do MEC (SEED), já extinta. Após, recebeu influência americana por meio de teses sustentadas por professores da USP, e posteriormente, a influência do CONFEF, que resultou na resolução 003/87³³, a qual orientou a reformulação dos cursos de Educação Física no Brasil na época e foi substituída pela Resolução 07/2004. Alguns argumentos são usados para defender a fragmentação da formação, como

³³ “Com a homologação da Resolução CFE 03/1987, os cursos superiores de Educação Física passam a organizar-se de modo diferenciado, comparativamente à sua organização anterior (estabelecido pela Resolução CFE 69/1969), sobretudo em relação a dois aspectos: a extinção do currículo mínimo e a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado” (MOSCHBACHER, 2012, p. 74).

[...] o de que os locais de atuação de atuação profissional se diferenciam, e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente, diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais. Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas (TAFFAREL, 1993, p. 37).

Essas questões ficam em aberto e não são esclarecidas, resultando em uma formação que “[...] confunde mais que explica, que desqualifica mais que qualifica” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 61). A fragmentação da formação vem, portanto, atender as demandas dos órgãos superiores da educação, que por sua vez, atendem as exigências de adaptação ao modo de produção capitalista e reprodução de capital.

Assim, a formação em Educação Física atualmente responde positivamente aos interesses de mercado que correspondem aos interesses privatistas de setores da sociedade, com destaque na nossa área, ao sistema CONFEF/CREF, que com esta formação fragmentada, reserva uma fatia dos profissionais que se formam todos os anos e que obrigatoriamente precisam se filiar para poderem atuar no mercado de trabalho. Não só, também interferem ilegalmente no exercício da profissão do magistério, com o discurso de que os professores, os quais são regulamentados pelo MEC, devem filiar-se ao conselho, pois “o bom profissional é o profissional registrado”. Santos Júnior (2005, p. 61-2) elabora críticas sobre essa formação na qual estamos submetidos, que são descritas em três pontos.

[...] A) **referentes ao processo** – desconsideração das propostas enviadas pelas Universidades e pelos movimentos dos docentes e estudantes; B) **referente à concepção** – opção clara pela fragmentação do trabalho do professor, dissociando licenciatura de bacharelado. Este divisionismo na profissão implicará na formação de grupos corporativistas, posto que cria privilégios e serve de caldo cultural para ação de organismo mercadológicos que criam, de forma esotérica, códigos e normatizações que servem como elemento de coerção, patrulhamento e censura (basta ver o código de ética elaborado pelo sistema CONFEF/CREF); C) **referente ao conteúdo** – que tem como único objetivo a formação de professores que façam a reforma educacional neoliberal chegar a sala de aula, sem possibilidades de um diálogo crítico, no mínimo (para usar uma expressão tão em moda pelos arautos do governo) plural que incorpore as diferentes posições no debate (grifos do autor).

Embasado nestes argumentos, podemos afirmar que as atuais DCNEF e a fragmentação da formação não são consenso na área da Educação Física e que todo o processo de aprovação atropelou as discussões que vinham sendo feitas até então. O cenário no qual nos encontramos é, portanto, de disputa de projetos que orientam a formação, como já dito, polarizado em grupos que defendem a divisão e grupos que defendem a unificação e uma formação ampliada.

Como contraproposta tem-se o projeto de formação da Licenciatura Ampliada, elaborado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA) e pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF/ExNEEF), nos anos de 2003-2004, ao longo do processo de formulação e aprovação das DCNEF. Esta proposta de formação de professores de Educação Física defende uma base sólida de conteúdos que possibilitem a atuação dos mesmos de forma qualificada, seja dentro ou fora da escola, ou seja,

[...] traz no seu bojo o entendimento de que **a formação deve ter uma sólida base teórica que permita o trabalhador atuar nas diversas áreas da educação física. E, ainda, ter uma dimensão/compreensão da realidade permitindo se inserir na mesma, com o intuito de transformá-la.** (DUTRA, 2011, p. 42, grifos nossos).

Parte do entendimento de que a Educação Física, independentemente dos campos de atuação profissional que ela oferece, estabelece uma relação científica, pedagógica, técnica, ética, moral e política, que deve nortear o currículo educacional no ensino superior como um todo (DUTRA, 2011, p. 51-2).

Esta proposta da Licenciatura Ampliada vem sendo defendida até os dias de hoje, principalmente pelo MEEF/ExNEEF, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissional de Educação Física (MNCR) e alguns grupos de pesquisa que estudam a formação de professores/profissional de Educação Física. Conforme aponta Dutra (2011), que realizou um levantamento desses grupos de pesquisa, dentre eles, há 3 que são contrários às atuais DCNEF, sendo eles: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – LEPEL/UFS, localizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e liderado pela professora Solange Lacks; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – LEPEL/UFBA, localizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e liderado pela professora Celi Nelza Zülke Taffarel e pelo professor Cláudio de Lira Santos Júnior; O grupo Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura

Corporal, localizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e liderado pelos professores Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Robson Gonçalves Félix.

No âmbito do movimento estudantil, organizado pelos estudantes dos cursos superiores de Educação Física de diversas regiões do país, a luta pela unificação da formação continua sendo travada por meio da campanha “Educação Física é uma só! Formação Unificada Já!”, lançada em 2009, durante o XXX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, na Universidade Estadual de São Paulo (USP). Lado a lado, temos também o MNCR, movimento que luta contra o sistema CONFEF/CREF, pela derrubada da lei 9696/98 que criou o conselho e a favor da regulamentação do trabalho. Este conselho esteve presente em todo o processo de divisão da formação, sendo um dos setores a aprovar as atuais DCNEF. Atualmente, vem dificultando a atuação dos professores de Educação Física, limitando o campo trabalho dos licenciados somente a escola e exigindo filiação quando não necessário, entre outras ingerências que não pretendemos aqui aprofundar.

Este contexto apresentado aqui, com a divisão da formação em Educação Física e a resistência decorrente da aprovação das atuais DCNEF, interfere diretamente no processo de formação da consciência dos professores que estão sendo formados nestes cursos, sob a base destas diretrizes que moldam a universidade de acordo com as necessidades da nova ordem mundial e adaptam os indivíduos graduados para enfrentarem os desafios deste cenário e as contínuas transformações do mercado de trabalho, com vistas a reprodução do capital e manutenção das atuais relações de produção.

4.4 O CONHECIMENTO ACUMULADO SOBRE A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.4.1 João Paulo Medina e a Obra “A Educação Física Cuida do Corpo... e Mente”

Pretendemos aqui, retomar a obra de João Paulo Medina “A Educação Física cuida do corpo...e mente”, na qual há o mapeamento da consciência dos professores de Educação Física nos anos de 1980, e apontar quais os limites teóricos e de método que a obra apresenta, e assim, apontar os desafios para se compreender os processos de formação da consciência entre os

professores em geral e na Educação Física em particular.

Em seu estudo, Medina (1990) pretende refletir acerca da realidade e da Educação Física, para contribuir com o processo de conscientização dos leitores da área. Argumenta, em seu primeiro capítulo, a necessidade da Educação Física entrar em crise, pois somente assim nossa cultura e nossa área poderão evoluir. “A crise é um instante decisivo, que traz à tona praticamente todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial em que se exigem decisões e providências rápidas e sábias [...]” (p. 19).

O autor faz uma análise de que os indivíduos são conformados com a realidade posta e que as mudanças só se efetivarão se tivermos determinação em participar do processo de transformação do homem e da sociedade, pois somente mudando as pessoas que constituem as instituições é que elas se modificarão. E para isso, portanto, é necessário ter consciência. No subtítulo de seu primeiro capítulo denominado “A miséria do mundo: Uma miséria das consciências”, Medina (1990) apresenta seu entendimento do processo de consciência pautado nas ideias de Merleau Ponty, Paulo Freire e Alvaro Vieira Pinto.

Afirma que o que diferencia os homens dos animais são as possibilidades de sua consciência, que “pode ser entendida como o estado pelo qual o corpo percebe a própria existência e tudo mais que existe. [...] é um fenômeno que se aproxima muito mais do *corpo orgânico concreto* que das abstrações” (MEDINA, 1990, p. 23, grifo do autor). É por meio da consciência que somos livres, pois ultrapassamos o determinismo biológico e temos a possibilidade de escolha, o que garante nossa **liberdade**. “É essa possibilidade de interferência na realidade como sujeitos com os outros e o mundo, com capacidade de transformá-los a todos, que caracteriza os homens verdadeiramente livres” (MEDINA, 1990, p. 24).

Pautado na teoria de Paulo Freire, o autor defende que a consciência possui três graus que definem como as pessoas interpretam e atuam no mundo. O primeiro é a consciência **intransitiva**, que se refere aos indivíduos capazes somente de percepções biologicamente vitais, isto é, vivem em função de suprir suas necessidades básicas como alimentação, trabalho, descanso, relacionamento sexual. O segundo grau de consciência, superação do primeiro, denominada consciência **transitiva ingênua**, ultrapassa os limites biológicos, interpreta os problemas de maneira simplista, tem argumentações inconsistentes.

São indivíduos que “acreditam em tudo que ouvem, lêem e vêem [...] são dominados pelo mundo como objetos, ou porque não conseguem explicar a realidade que os envolve, ou porque seguem prescrições que não entendem” (MEDINA, 1990, p. 25). O terceiro nível de consciência denominada **transitiva crítica**, representa os indivíduos

[...] capazes de transcender amplamente a superficialidade dos fenômenos e de se assumirem como sujeitos de seus próprios atos. Apóiam-se em princípios causais na explicação dos problemas. Eliminam as influências de preconceitos. Percebem claramente os fatos que os condicionam em suas relações existenciais, tornando-os capazes de transformá-los (MEDINA, 1990, p. 26).

Esses três níveis de consciência não se separam nitidamente um do outro, podendo haver pessoas ingênuas em determinadas situações e críticas em outras, mas, a ascensão à níveis mais superiores de consciência, conforme afirma o autor, cabe a cada um. Assim, todo sujeito que trabalha, que vive em um contexto político, social e econômico, e é condicionado por ele, como o professor de Educação Física, não deve ficar alheio à sua realidade, mas sim desvelar o mundo em que vive, se perceber como sujeito capaz de lutar contra esses condicionamentos e transformar essa realidade, participando assim de uma “educação libertadora e verdadeiramente humanizante” (MEDINA, 1990, p. 30). Para isso, a política e o entendimento dela enquanto poder institucionalizado que exerce influência na vida das pessoas, não podem ficar ausentes das preocupações dos indivíduos. “[...] o contexto político deve ser entendido como ponto de passagem decisivo, mas não necessariamente definitivo, para nossa realização plena como seres humanos” (MEDINA, 1990, p. 32).

Em uma análise prática, o autor realiza parte de sua pesquisa, questionando aos alunos do último ano de um curso de Educação Física de uma universidade paulista: “Em sua opinião, o que é Educação Física?”. A partir dessa questão, chega-se a constatação do nível de formação desses alunos, a qual, nas palavras do autor, possui “[...] uma estrutura fossilizada e perversa de ensino que pouco se preocupa com uma verdadeira educação que crie condições para que o aluno se torne sujeito de sua própria história” (MEDINA, 1990, p. 58). Relaciona, portanto, essa formação ao nível de consciência e conclui que

As consciências precisam ser agitadas e estimuladas no sentido de uma ampliação de suas possibilidades. E isto a Educação Física não tem levado em consideração. O seu papel tem sido muito mais o de uma *domesticação*, reforçando as consciências intransitivas e ingênuas, do que uma superação (libertação) das limitações e dos bloqueios com os quais estamos envolvidos em termos de pensamento, sentimento e movimento (MEDINA, 1990, p. 63, grifo do autor).

Apresentando três concepções da educação física, o autor as relaciona com os níveis de consciência da teoria freiriana. A primeira concepção é a da Educação Física convencional, em que, esta está apoiada na visão “senso comum”, isto é, uma visão simplista e vulgar do ser humano e do mundo, e é influenciada pela pedagogia tradicional que fragmenta o corpo e não ultrapassa seus limites biológicos. “O seu conceito básico é que a Educação Física se constitui numa “educação do físico”. Sua preocupação fundamental é com o biológico, com os aspectos anátomo-fisiológicos” (MEDINA, 1990, p. 78). Essa concepção entende a Educação Física como um corpo de conhecimentos e atividades que objetivam aprimorar fisicamente os indivíduos. A consciência dos profissionais adeptos à essa concepção é **intransitiva**, pois possuem um baixo grau de percepção da realidade e não são capazes de percepções além das biologicamente vitais.

A segunda concepção é da Educação Física modernizadora, que avança em relação a primeira, pois considera a Educação Física como uma “educação através do físico”, ou seja, educar por meio da ginástica, do esporte, da dança, dos jogos, etc. No entanto, essa concepção também tem uma visão dualista do homem, o fragmentando em corpo e mente, mas, diferente da visão convencional, ela considera como seu papel atender às necessidades psíquicas dos indivíduos. É uma concepção que considera a educação e as transformações no plano individual, devendo cada um moldar-se “às funções e exigências que a sociedade lhes impõe” (MEDINA, 1990, p. 80). Os profissionais que portam a concepção modernizadora conseguem enxergar além do senso comum, mas ainda não compreendem a fundo as causas dos problemas da realidade, possuem argumentações inconsistentes e conclusões simplistas, sendo assim, sua consciência é caracterizada como **transitiva ingênuas**.

Por último, Medina (1990, p. 81-2, grifos do autor) apresenta a Educação Física revolucionária como a concepção mais ampla, pois

Procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade. Não considera nenhum fenômeno de forma isolada. O ser humano é entendido em todas as suas dimensões, e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo. Está constantemente aberta para as contribuições das ciências, na medida em que o próprio conhecimento humano evolui como um todo. A Educação Física revolucionária pode ser definida como *a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre.*

Essa concepção entende a Educação Física como “educação de movimentos”, “educação pelo movimento”, na qual o corpo é considerado como um todo, com aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Aqueles adeptos a essa concepção são os agentes da renovação e transformação da sociedade, pois são capazes de compreender o que nos determina e nos condiciona e desta forma agir e transformar a realidade. São caracterizados pela consciência **transitiva crítica**.

Em síntese, conforme afirma Santos Júnior (2005), este estudo de Medina (1990) foi um dos primeiros a apresentar a precariedade da formação acadêmica, e a conclusão alcançada, por meio da teoria freiriana e o questionamento com os alunos, é que na Educação Física predomina-se a consciência **transitiva ingênua**, que legitima a consolidação da concepção convencional pautada no senso comum, corriqueira e simplista. O desafio, de acordo com o autor, é a construção da Educação Física revolucionária que forme consciências transitivas críticas. No entanto, sua obra apresenta limites teóricos e metodológicos que pretendemos apontar, para assim contribuir com uma nova forma de análise das consciências na educação física, a partir do materialismo histórico dialético. No entendimento de Taffarel (1993, p. 19),

[...] esse mesmo trabalho apresenta de forma limitada a consideração da construção histórico-social do “nível de consciência”, como elemento determinante na referência do processo de intervenção na realidade dinâmica – relegando condições objetivas colocadas na luta de classes no processo de produção e reprodução das relações capitalista – e, ainda, do sentido atribuído à “crise da Educação Física” como “perturbação”, como “mudanças de padrões culturais” e como “mutação de valores”, não inserindo essa discussão na crise do processo de produção e reprodução capitalista.

Reconhecemos, portanto, limites na análise de Medina, na medida em que o autor não estabelece as relações históricas necessárias entre (a) formação da consciência e produção da existência; (b) entre luta de classe e projeto

histórico; (c) entre estágio de apropriação do conhecimento científico e projeto histórico. Sob estas condições sua avaliação do estágio de desenvolvimento da consciência dos estudantes capta apenas os problemas na formação científica relacionada às capacidades de uso da língua portuguesa, domínio dos conceitos chave da educação física, capacidade de crítica à realidade social imediata em que vive. ***Neste trabalho, dispomo-nos a apontar os instrumentos teóricos e técnicos para a análise da formação da consciência dos professores de educação física.***

4.4.2 Elenor Kunz e a Teoria Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa

Kunz (1991; 2001) desenvolve a teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa como alternativa para um ensino crítico da Educação Física escolar que rompa com o entendimento do conteúdo ‘esporte’ enquanto performance e possibilite a formação de sujeitos críticos e emancipados. Em sua obra “Educação Física: ensino e mudanças” (1991), faz crítica à Educação Física da época e afirma que a mesma serve para reproduzir as contradições e injustiças sociais, dentro do sistema educacional, ao invés de buscar mudá-las.

Sustentado também em Paulo Freire, apresenta uma concepção para o conceito de educação, a qual deve ser “libertadora” e não “domesticadora” como na concepção pedagógica da Educação Bancária³⁴. Uma Educação Libertadora tem como tarefa inicial interpretar a realidade e mudar esta relação de opressão, deve “[...] possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa” (KUNZ, 1991, p. 136) e também visar à emancipação da sociedade.

Assim, propõe que a ação pedagógica seja uma ação comunicativa, em que na interação entre professor e aluno ambos sejam sujeitos desta ação. O processo educacional pautado na ação comunicativa deve primeiramente analisar e estudar, como coloca Kunz (1991), o “Contexto Social Concreto”, ou seja, realizar uma leitura crítica da realidade social que busque romper com a educação domesticadora. Na obra, a análise da realidade concreta, em determinado contexto

³⁴ Na educação bancária o professor é tido como aquele que possui todo o saber que deve ser transmitido ao aluno que “nada sabe”. Esse conhecimento é depositado, aceito, decorado e reproduzido pelos alunos, a interação entre professor e aluno é domesticadora. É uma educação que mantém as relações sociais de opressão de uma classe dominante (opressora) sobre outra (classe oprimida) (KUNZ, 1991).

histórico, possibilitou

[...] levantar questões relativas a problemas que envolvem o crescente processo tecnológico e industrial que envolve a totalidade da Realidade brasileira. A característica básica deste desenvolvimento foi a **mistificação das consciências, as deformações psíquicas** e o desenvolvimento de uma estrutura de dependência individual (KUNZ, 1991, p. 145, grifos nossos).

Kunz (1991) afirma, portanto, que para a superação da educação bancária que reproduz a estrutura social de opressão, injustiça e desigualdades, é necessária a análise da realidade social por meio do processo dialético da Ação Comunicativa, sendo o educador responsável por tematizar em sua prática pedagógica estas questões sociais. Nas palavras do autor

[...] a prática educacional não pode basear-se única e exclusivamente em conteúdos fechados, mas sim desenvolver um **processo de conscientização de Educadores/educandos sobre a Realidade de seu Mundo Vivido**, através de uma prática da Ação Comunicativa crítico-problematizadora. Somente desta forma é possível re-construir um novo “Saber” (KUNZ, 1991, p. 146, grifos nossos).

No entendimento do autor, a Educação Física insere-se também nesta realidade, ou seja, é a partir da análise do mundo vivido dos alunos que se pode indagar “o que” e “com que finalidade” o Movimento Humano³⁵ deve ser ensinado. É preciso que a Educação Física conscientize os alunos de que podem mudar a realidade do esporte competitivo, de performance e adequá-lo ao seu mundo vivido, o que é uma tarefa difícil visto que o esporte estabelece relações para além da escola, como com os meios de comunicação de massa que propagam “mitos” sobre o mesmo e acabam reproduzindo a situação de opressão (KUNZ, 1991).

Uma primeira mudança que pode auxiliar na superação desta situação é na relação entre professor e aluno. Para as aulas de Educação Física, por exemplo, o autor propõe que inicialmente os professores e alunos realizem uma análise conjunta da realidade sócio-cultural da qual partem os mesmos, o que seria analisar como vivem, o que fazem, como e o que brincam, jogam, entre outros pontos, por meio da Ação Comunicativa ou, baseado em Paulo Freire, por meio do

³⁵ Kunz (1991) utiliza-se do conceito de Movimento Humano como objeto de estudo da Educação Física e desenvolve seu entendimento no capítulo 3 – Uma concepção para o conceito de movimento humano, p. 162.

diálogo que permite o desenvolvimento do **processo de formação da consciência** a partir do mundo vivido do aluno.

No decorrer de seu estudo Kunz (1991) discorre sobre a relação entre realidade e consciência, pautado na concepção de Freire que entende a Educação Libertadora e a interpretação do contexto social concreto como um processo de formação da consciência, no sentido crítico e dialético que não fragmenta subjetividade e objetividade. A formação da consciência é um ato que desmistifica a realidade social concreta, que busca compreendê-la a fundo e que exige um vínculo com a prática histórico-social, com vistas a ação transformadora que por meio da Educação Libertadora impossibilita a formação da consciência alienada.

Baseado em Horkheimer, Adorno e Habermas, Kunz (2001) discute a teoria crítica e o processo de emancipação, que seria uma transição de um estado inicial onde se manifesta a “falsa consciência” e a “coerção auto-imposta” até um estado final quando os sujeitos libertam-se dessa consciência e se emancipam. Articula a Educação Física ao pontuar que esse estado inicial é representado pela “falsa consciência” de que o esporte de rendimento é o modelo de esporte que deve ser aprendido e praticado por todos e que os profissionais da área não percebem o poder desta “falsa consciência”, mas sim, a reforçam e legitimam a coerção auto-imposta.

Libertar-se deste cenário, de acordo com Kunz (2001), não é tarefa fácil e cabe não só a Educação Física assumir esta tarefa mas todo o processo educacional, por isso é que propõe a chamada teoria crítico-emancipatória para o ensino dos esportes na escola, acompanhada na prática de uma didática comunicativa. Ainda pautado em Habermas, introduz o conceito de “auto-reflexão”.

Assim, ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-importa de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (KUNZ, 2001, p. 36).

No esporte, cabe ao professor fazer com os seus alunos lutem contra a “falsa consciência” para que possam compreender este fenômeno em seus múltiplos sentidos e significados e agir com liberdade e autonomia, o que implica a

competência objetiva de saber praticar o esporte e as competências social e comunicativa.

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades (KUNZ, 2001, p. 36).

Assim, a teoria crítico-emancipatória pauta-se em três categorias que constituem o processo de ensino, sendo elas, trabalho, interação e linguagem³⁶, o que deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa nos alunos. A competência objetiva representa o aluno ter conhecimentos e informações, treinar técnicas e habilidades, aprender estratégias que o permita ser competente em sua prática, no caso aqui, no esporte. A competência social, expressa pela categoria interação, significa o aluno adquirir conhecimentos para esclarecer-se das relações socioculturais, suas contradições e problemas, e também, estar ciente dos papéis assumidos pelos sujeitos na sociedade e no esporte.

Por último, a competência comunicativa, fundamental para o desenvolvimento da teoria crítico-emancipatória, compreende tanto a linguagem verbal como a linguagem dos movimentos, do “se-movimentar”. “Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (KUNZ, 2001, p. 41). No esporte, a linguagem se expressa para além do se-movimentar mas também no falar sobre experiências e entendimentos do mundo esportivo. Somente assim a competência comunicativa, por meio da linguagem, possibilitará que o fenômeno esportivo seja compreendido criticamente. No entanto, na comunicação há sempre um espaço para formar “falsas consciências” que configuram visões de mundo ideologicamente dissimuladas, por isso, a importância de se desenvolver a competência comunicativa no intuito de formar sujeitos críticos e emancipados.

Este breve entendimento acerca da teoria crítico-emancipatória nos coloca algumas problemáticas que podem ser identificadas na formação teórica dos professores, e conseqüentemente, na aplicabilidade da teoria na prática da

³⁶ Não cabe aqui aprofundar as considerações do autor sobre estas três categorias. Ele apresenta um quadro que as explica em Kunz (2001, p. 38).

Educação Física escolar. Está claro que para se efetivar determinada teoria no campo pedagógico da área requer-se uma formação sólida e consistente dos professores de educação física que os permitam alcançar o mais alto nível de consciência e atuar criticamente. No entanto, para que isso se concretize, é necessário um curso de formação superior que garanta determinados conteúdos em seus currículos e professores universitários que os utilizem em favor desta formação desejada.

Um pouco do cenário da Educação Física que apresentamos aqui e que são também aprofundados nos trabalhos de Pupio (2013) e Fugi (2013), nos demonstra uma precarização do ensino superior com as políticas educacionais que fragmentam a formação voltada aos novos professores da área e também uma base teórica calcada na pedagogia das competências, a qual já discutimos anteriormente neste estudo.

A teoria crítico-emancipatória de Kunz (1991, 2001) é relevante na medida em que propõe repensar a atuação da Educação Física na escola e romper com os padrões dominantes do esporte, buscando desenvolver a reflexão e o pensamento crítico sobre a realidade na qual os alunos estão inseridos, e assim, formar sujeitos capazes de modificarem o que está posto com vistas à emancipação. Porém, vale pontuar que sua teoria tem como base a teoria de Paulo Freire, assim como a obra de Medina (1990) citada acima. Devido a isso que Kunz (1991, 2001) trabalha com o conceito de “libertação” “domesticação”, “oprimidos e opressores”, entre outros.

Cabe ressaltar que Paulo Freire foi um grande educador com reconhecimento internacional e que lutava pela educação dos oprimidos. Mas cabe enfatizar também que, – uma vez que entendemos que a concepção materialista e dialética da história é aquela que nos permite realmente conhecer, interpretar e analisar a realidade – conforme aponta Saviani (2010), apesar de em “Pedagogia do Oprimido” ter sido utilizado diversos autores marxistas como fundamentação,

[...] não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito* (SAVIANI, 2010, p. 331).

Podemos concluir, portanto, que a teoria de Freire recai ainda no idealismo de Hegel, o qual foi amplamente criticado e superado nas obras de Karl Marx. Assim, podemos afirmar que as teorias apresentadas aqui de João Paulo Medina e Elenor Kunz, contribuíram para o avanço da Educação Física a partir de um novo olhar, mas, apresentam seus limites na resposta ao problema, necessidade vital, de desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa e ensino que contribuam para o aprimoramento da abordagem do problema “formação da consciência de classe para si nos cursos de formação de professores de educação física”.

4.5 APONTAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O conjunto dos estudos que temos desenvolvido até o momento nos permite pontuar, a título de orientações teórico-metodológicas para a pesquisa sobre os processos de formação da consciência em geral, com vistas a localizar instrumentos para a pesquisa crítica dos processos de formação da consciência de professores de educação física, os seguintes elementos:

- I. Nas sociedades de classe, os processos de formação da consciência estão em disputa, mas as disputas pelos processos de formação da consciência só se tornam perceptíveis quando compreendemos e apreendemos as forças em disputa nas relações de produção próprias do modo de produção no qual vivemos;
- II. As relações de produção, a luta de classes que disputam o controle e a direção das forças produtivas, só podem ser apreendidas na análise do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em cada conjuntura histórica, o que só se torna possível com o recurso à concepção materialista e dialética da história desenvolvida por Marx e Engels;
- III. Com Marx, Engels e Ponce compreendemos que cada modo de produção desenvolve uma forma trabalho e educação integradas entre si e compatíveis com os estágios de

desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, e que é nesta lógica que se desenvolve o processo de formação humana que inclui o processo de formação da consciência de classe para si;

- IV. Com Ponce e Saviani, compreendemos que cada conjuntura histórica pede um ideal pedagógico sob o qual se desenvolve a formação das classes que disputam o controle e a direção das forças produtivas, com hegemonia da classe dominante que detém os instrumentos de controle ideológico;
- V. Entre os instrumentos de controle ideológico encontra-se a escola, que também é disputada pelas classes nas relações de produção, por esta razão, a disputa pela formação da consciência das classes em luta pede o controle da formação do educador;
- VI. Compreendida a existência de disputa de projetos na formação da classe trabalhadora, podemos desenvolver instrumentos teóricos, metodológicos que viabilizem a pesquisa e o ensino direcionados à formação de professores comprometidos como intelectuais orgânicos com a formação da consciência de classe para si da classe trabalhadora;
- VII. Pontuamos que a formação das consciências dos educadores, pode ser apreendida nos documentos que registram (a) a política nacional de formação de professores e, em especial, de professores de educação física; (b) o Projeto Político Pedagógico elaborado por cada um dos cursos de formação de professores formulados e reformulados de acordo com as Diretrizes que incorporam a política de formação de professores; (c) nos programas (ementas, objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e referenciais bibliográficos) dos componentes dos currículos de formação dos professores; (d) na análise epistemológica das teorias que subjazem as orientações para a prática, as políticas de formação e a produção do conhecimento voltada à formação de professores de educação física, buscando-se os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, teleológicos e axiológicos que sustentam os projetos de formação em disputa,

indicadores de posturas conservadoras ou superadoras do *status quo*;

- VIII. Que a disputa pela direção da formação dos professores pode ser apreendida também nos documentos das instituições que organizam as classes em disputa pelo controle das forças produtivas: centrais sindicais, sindicatos, associações, partidos, federações, Diretórios Centrais dos Estudantes, Diretórios Acadêmicos, movimentos sociais (MST, MTD), entre outras existentes em uma determinada conjuntura.

O conjunto destas orientações mais gerais indica que o processo de estudo da formação da consciência pede uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo que permita apanhar o ideal pedagógico em vigor em uma determinada conjuntura, no movimento contraditório e dialético em que ele se instala como ideia dominante de uma classe dominante, constantemente disputada na correlação de forças, pela classe dominada. Na análise bibliográfica, buscam-se as sínteses explicativas já produzidas sobre o modo de produção, a conjuntura e o projeto educacional em andamento, o que foi buscado neste estudo, por exemplo, nas obras de Braverman, Ponce, Frigotto e Melo. Na análise documental, temos a possibilidade de captar os projetos que estão em disputa no processo da formação, pela observação das explicações ontológicas, gnosiológicas, teleológicas e axiológicas sobre o que é o homem, como apreende o mundo, qual a finalidade última das suas ações e quais os valores que as orientam. A resposta a estas questões permite identificar projetos reacionários, reformistas ou revolucionários de formação humana.

O conjunto das informações aqui reunidas permite-nos concluir que podemos usar como fontes de informação documental (a) a legislação federal, municipal e estadual que trata da direção da formação das classes em disputa (a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as diretrizes para a formação de professores; o documento com as diretrizes para a pós-graduação); (b) a legislação específica da Universidade estudada que trata das diretrizes para a formação, dos projetos político pedagógicos, dos currículos, dos programas de curso, das resoluções que regem a formação, da política de assistência estudantil; (c) nas avaliações do processo educativo empreendidas pelo

poder público, pelos colegiados, conselhos e mais diretamente pelo professor; (d) na observação das aulas e dos espaços de convivência; (e) nos documentos emitidos pela organização estudantil em nível local, municipal, estadual e nacional; (f) nos documentos emitidos pela organização dos professores em nível local, municipal, estadual e nacional; (g) nas associações científicas e de disputa pela direção da formação.

Colocados estes indicadores de procedimentos metodológicos possíveis de ser utilizados na análise dos processos de formação da consciência, passamos às considerações provisórias com as quais almejamos indicar projetos de continuidade da pesquisa que, por ora, se encerra.

5 CONCLUSÕES

O estudo até aqui realizado, pautado no referencial materialista e dialético da história, objetivou investigar no plano mais geral, por meio da produção bibliográfica especializada, o processo de formação da consciência a partir do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no capitalismo. Mais especificamente, investigar este processo na formação social brasileira e na educação que se configura nesta sociedade, com recorte feito para o ensino superior e a formação dos professores de Educação Física.

Para desenvolver este objetivo, o trabalho esteve guiado pela pergunta: ***como a produção do conhecimento acumulada explica a formação da consciência de “classe para si”? À luz desta produção do conhecimento, quais os procedimentos teóricos e metodológicos que são necessários para a proposição de uma pesquisa que aborde a formação da consciência dos professores de educação física?*** A finalidade de se alcançar a resposta a esse amplo questionamento foi a de conseguir sistematizar, a partir da revisão bibliográfica realizada, os apontamentos teórico-metodológicos para a pesquisa da formação da consciência dos professores de Educação Física, no âmbito da concepção materialista e dialética da história, enquanto possibilidade de superação das análises feitas por João Paulo Medina e Elenor Kunz, na década de 80.

Cabe aqui, realizarmos um exercício de síntese do processo investigativo traçado, não no intuito de esgotarmos a temática discutida, mas sim, de suscitar que novas investigações surjam e prossigam com o debate da formação da consciência. Sendo assim, neste trabalho, partimos do entendimento histórico dos autores Marx e Engels (2007) e Leontiev (1978) de que é no processo de produção da vida material que os homens formam sua consciência, e que, ao inserirem-se na sociedade de classes, essa consciência transforma-se e adquire determinadas características de acordo com o modo de produção vigente. Com as contribuições de Iasi (2002; 2011) pudemos, na perspectiva marxista, categorizar o processo de consciência no capitalismo e apresentarmos as seguintes classificações: (a) primeira forma de consciência, representada pelo pensamento humano; (b) segunda forma de consciência ou consciência em si, na qual os indivíduos são capazes de se reconhecerem enquanto grupo e reivindicarem pautas específicas; (c) consciência para si ou consciência de classe, quando se

reconhecem enquanto classe potencialmente capaz de revolucionar as atuais relações de produção e construir um novo modo de produzir a vida.

O desenvolvimento e a evolução da primeira forma de consciência para uma possível consciência de classe são determinados por diferentes instâncias da sociedade. Ao longo deste processo, os indivíduos inserem-se em outras relações, além da de trabalho, que também são determinantes para a formação da consciência, como a família, a igreja, a educação, os movimentos sociais, etc. Dentre estas relações, selecionamos a educação ou o processo educacional sistematizado e realizado pelas escolas seguidamente das universidades, pois são os responsáveis pela formação dos indivíduos no contexto geral e, especificamente no ensino superior, pela formação de professores. Nisto, insere-se a Educação Física, enquanto disciplina escolar e curso de formação superior nas universidades.

Todo este processo de formação da consciência dos professores de Educação Física, insere-se, conforme apresentamos no segundo capítulo, num determinado modo de produção, representado pelo capitalismo e o desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações de produção, que determinam as possibilidades de se alcançar ou não o mais alto patamar de desenvolvimento da consciência, a consciência de classe. Como visto e apontado por Alves (2001; 2007) e Antunes (2002; 2004), o modo capitalista de produção hoje se organiza pautado no modelo toyotista responsável por inserir no sistema produtivo das empresas novas características como a flexibilização, o envolvimento subjetivo dos trabalhadores, as novas tecnologias, a terceirização, entre outras, e assim, exigir, também, que haja um novo trabalhador dotado de habilidades, competências e saberes para atuar no mercado de trabalho, não só na indústria, mas em todos outros setores, como de serviços, da educação, etc. Com isso, coloca-se a necessidade de uma nova formação, e conseqüentemente, da adequação do sistema educacional à essas exigências.

Verificamos que as adaptações, no âmbito da educação, se deram por meio de políticas de ajuste estrutural implementadas ao longo do final do século XX e início do século XIX. Entre estas políticas, destacamos da nossa área, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (DCNEF) de 2004 que fragmentam a formação dos cursos superiores em Educação Física de todo o país em licenciatura e bacharelado. Vimos que todo este processo de aprovação e implementação destas diretrizes se deu em um contexto

de amplas discussões, decorrentes desde a década de 80, que demonstram que há no campo da Educação Física uma disputa de projetos que orientam a formação de professores: divisão da formação X licenciatura ampliada. Podemos afirmar que também decorre deste conflito uma disputa pela formação da consciência destes professores: de um lado, aqueles setores da Educação Física, representados pelos professores universitários conservadores, pelo sistema CONFEF/CREF, que objetivam formar indivíduos “adaptáveis” ao mercado de trabalho, em conformação com a realidade e coibidos de enxergarem além do que está posto, para assim inserirem-se em movimentos de luta pelos seus direitos enquanto classe trabalhadora; do outro lado, setores da Educação Física, como professores universitários pautados em perspectivas críticas e revolucionárias, o MEEF, o MNCR, que paulatinamente vem travando suas lutas contra os setores conservadores, com vistas a formar indivíduos capazes de compreenderem a realidade para além das aparências e perceber a necessidade de estarem em união, de se organizarem em grupos, em defesa dos direitos da classe trabalhadora, e que mais amplamente, defendam um outro projeto histórico de sociedade que supera as atuais relações de produção.

No entanto, nos cabe ressaltar que, conforme expusemos acima, a formação da consciência está determinada por diversos processos que não só a educação, portanto, não há como responsabilizarmos os setores da Educação Física que formam os professores como os únicos que exercem essa função. Temos que compreender que ***a consciência se forma a partir de um conjunto de relações que os indivíduos estabelecem em suas vidas, sendo a educação uma das principais, uma vez que estamos inseridos em um sistema educacional desde nossos primeiros anos de idade.*** O que nos propusemos aqui foi compreender este processo de formação da consciência dos professores de Educação Física e propor teórico-metodologicamente como a análise deste processo pode ser feita dentro dos cursos superiores de formação de professores, a partir da concepção materialista e dialética da história.

O intuito de propormos os apontamentos teórico-metodológicos para a pesquisa da formação da consciência dos professores de Educação Física, na perspectiva marxista, surge a partir de nossa análise feita sobre a pesquisa de João Paulo Medina a respeito da consciência dos estudantes, em sua obra “A educação física cuida do corpo...e mente”, e as obras de Elenor Kunz, visto que apresentam

certas limitações teóricas e metodológicas, conforme apontamos no item 4.4 e 4.5, que precisam ser superadas. Portanto, propomos que para investigar a formação da consciência dos professores de Educação Física, de forma que seja possível compreender todas as relações e contradições que permeiam e determinam este objeto, é necessário primeiramente situá-lo dentro da perspectiva materialista e dialética da história, pois somente esta teoria permite apreender a realidade em sua essência, isto é, sair do plano da aparência, desvelar o todo em suas partes, destruir o mundo da pseudoconcreticidade e alcançar a compreensão do mundo real, criado pelo próprio homem e capaz de ser modificado mais uma vez por ele, por meio de sua práxis revolucionária.

Para tanto, é necessário secundamente recorrer à obras que situam o objeto de estudo na história dos homens, dos modos de produção até hoje existentes e da luta de classes, e a partir de uma revisão bibliográfica buscar a compreensão do mesmo, assim como nos dispusemos a fazer aqui. É importante reconhecermos que determinado estudo demanda um intenso trabalho de leituras e sistematizações e que no seu decorrer nos deparamos com limites conforme o tempo e as condições materiais disponíveis para tal tarefa, o que nos levou a ter que selecionar determinadas obras, que consideramos mais relevantes para abordar o tema, e deixar outras para um posterior estudo.

Em um terceiro momento, estamos propondo uma análise documental específica referente à formação em Educação Física, assim como apontamos no item 4.5 que cabe aqui retomar. Deve-se partir dos documentos que determinam essa formação no sentido mais amplo, como a LDB, os PCN e as DCNEF, para documentos mais específicos da realidade investigada, como a legislação da Universidade que trata das diretrizes para a formação, os projetos políticos pedagógicos, os currículos, os programas de curso, as resoluções que regem a formação, a política de assistência estudantil, as avaliações do processo educativo emitidas pelo poder público, colegiados, conselhos e professores. É de extrema relevância analisar os documentos que são emitidos pelos estudantes, em suas organizações locais (Centros Acadêmicos e Diretório Central), municipais, estaduais e até nacionais (no caso da Educação Física, a ExNEEF) e também os documentos emitidos pela organização dos professores, por meio dos sindicatos ou associações científicas que disputam a direção da formação.

Consideramos como essencial para alcançar o entendimento acerca do processo de formação da consciência, a análise de tais documentos citados e de outros que possam surgir ao longo deste processo. Não só, cabe também desenvolver roteiros de entrevistas a serem aplicados com aqueles em processo de formação, os estudantes, e aqueles responsáveis por isso, os professores, para assim obter mais elementos que auxiliem no entendimento de qual consciência está sendo formada nos cursos superiores de Educação Física.

A análise que nos foi possível fazer encontrou limites uma vez que não houve tempo hábil para desenvolver, além da revisão bibliográfica, uma análise documental e intervenção de campo específicas. Mas, o que foi até aqui estudado nos permite afirmar que a atual formação de professores de Educação Física está situada em um contexto que apresenta claramente a disputa existente entre setores que defendem determinados projetos que orientam a formação e conseqüentemente determinam a consciência destes estudantes.

O projeto que prevalece atualmente, corresponde àquele defendido pelos setores conservadores da Educação Física, que fragmenta a formação e se pauta em teorias pedagógicas que tem o objetivo de adaptar os indivíduos às transformações da sociedade brasileira, o que podemos traduzir em, indivíduos conformados com a atual situação de exploração e precarização do trabalho do professor, que não conseguem analisar e criticar todo este contexto e enxergar a possibilidade de mudança, transformação ou superação da realidade na qual estão inseridos, por meio de uma organização da classe trabalhadora, da qual fazem parte. Ou seja, a formação de professores em vigor nos cursos de Educação Física dificulta que os sujeitos desenvolvam suas consciências do patamar de alienadas para consciência em si e posteriormente consciência para si.

Apesar deste contexto apresentado, na Educação Física há a resistência por parte dos setores (professores, MEEF, MNCR) que defendem uma formação unificada e ampla, que possibilite aos futuros professores atuarem em todos os campos da Educação Física e intervirem na sociedade conscientemente da realidade que estão inseridos. Uma formação que permita desenvolver a capacidade de analisarem as contradições do modo de produção capitalista, fazerem a crítica e buscarem formas de se organizar enquanto classe trabalhadora para lutar pela garantia de seus direitos e pela transformação radical das atuais relações de produção, ou seja, uma formação que permita alcançarem a consciência de classe.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado** – Notas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALVES, G. A. P. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Org & Demo** (Marília), v. 1, p. 3-15, 2001.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em: <<http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **O que é sindicalismo**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Cadernos do CRH** (UFBA), Salvador, v. 1, n. 37, p. 23-45, 2002.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Para onde vão as nossas universidades**. 2012. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/politica/ricardo-antunes-para-onde-vaio-as-nossas-universidades.html>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ANTUNES, R.; ALVES, G. A. P. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, p. 335-351, 2004.

BEER, M. **História do socialismo e das lutas sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUTRA, G. C. Z. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na educação física**: um balanço da correlação de forças na área. 2011. 87f. Monografia (Especialização) – III Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1974.

_____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 9. ed. São Paulo: Global, 1988.

_____. **A dialética da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Introdução de 'A guerra civil na França' [1891]. In: MARX, K. **A revolução antes da revolução**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 339-355.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

_____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FUGI, N. **As pedagogias do aprender a aprender na formação dos professores de educação física**: os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em educação física das universidades UEM/UEL. 2013. 228f. Trabalho de Conclusão de Curso – Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

HARDMAN, F.; LEONARDI, V. **História da indústria e do trabalho no Brasil** (das origens aos anos 20). 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

HOBBSAWN, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Mundos do trabalho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IASI, M. L. **O dilema de Hamlet**: o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.

_____. **As metamorfoses da consciência de classe**: O PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí – RS: Unijuí, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LINHART, D. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Prefácio para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, 1969.

_____. **O capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas, v. 1, t. 1 e 2).

_____. **A revolução antes da revolução**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e “mente”**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em educação física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 252f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2012.

NETTO, J. P. (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PEIXOTO, E. M. M. Fundamentos marxistas: modo de produção como eixo para uma síntese em perspectiva histórica da relação Trabalho/Educação Física, Esportes e Lazer. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, p. 99-112, 2010.

_____. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. **Revista HISTEDBR On-Line, Campinas**, vol. especial, p. 332-346, abr. 2011.

PEIXOTO, E. M. M.; LOMBARDI, J. C.; PEREIRA, M. F. R.; SA, K. O. A categoria modo de produção na obra A Ideologia Alemã: implicações para a educação e os estudos do lazer. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2007. vol. único.

PEIXOTO, E. M. M.; PEREIRA, M. F. R.; CARVALHO, F. M. et al. Grupo de estudos e pesquisas marxismo, história, tempo livre e educação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 63-69, jul. 2007.

PEIXOTO, E. M. M.; PEREIRA, M. F. R.; LOMBARDI, J. C.; FREITAS, F. M. C. "Estudo da categoria modo de produção da existência na obra de Marx e Engels e suas implicações para a compreensão da problemática do lazer: relatório final do Projeto 04927. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, p. 352-374, 2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, E. **Desmedida do valor: crítica da pós-grande indústria**. São Paulo: Xamã, 2005.

PUPIO, B. C. **As disputas pela direção da formação de professores de educação física no Brasil (1980-2012)**. 2012. 188f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEM, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

SAGRA, A. **A primeira internacional: o primeiro passo internacionalista**. Disponível em:

<http://www.litci.org/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=2018:artigo412&catid=728:nepal>. Acesso em: 9 set. 2012.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

WOLFF, S. O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.