



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - PPGS**

**SALVEM A PROFESSORINHA!
A IDEOLOGIA DA DESVALORIZAÇÃO DA PROFESSORA DAS SÉRIES
INICIAIS**

Elaine Cristina Santana de Oliveira

Maceió
2010

ELAINE CRISTINA SANTANA DE OLIVEIRA

**SALVEM A PROFESSORINHA!
A IDEOLOGIA DA DESVALORIZAÇÃO DA PROFESSORA DAS SÉRIES
INICIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia no programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientador: Professor Doutor Walter Matias de Lima.

Maceió
2010

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- O48s Oliveira, Elaine Cristina Santana de.
Salvem a professorinha! : a ideologia da desvalorização da professora das séries iniciais / Elaine Cristina Santana de Oliveira. – 2009.
149 f. : il.
- Orientador: Walter Matias Lima.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Sociais. Maceió, 2009.
- Bibliografia: f. 147-149.
1. Identidade. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Ideologia. 4. Educação – Alagoas. 5. Escolas públicas. I. Título.
- CDU: 316.75:37.011.31(813.5)

Elaine Cristina Santana de Oliveira

**SALVEM A PROFESSORINHA!
A IDEOLOGIA DA DESVALORIZAÇÃO DA PROFESSORA DAS SÉRIES
INICIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia no programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Maceió/AL, 05 de março de 2010.



**Walter Matias de Lima
Orientador**

Banca Examinadora:



**Ciro de Oliveira Bezerra
Membro Interno**



**Elcio de Gusmão Verçosa
Membro Externo**

Maceió
2010

Dedico aos meus pais, Maria Lúcia Santana e Roberto Simplicio, pelas renúncias e sacrifícios para que eu e meus irmãos pudéssemos ter direito à escola.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa resulta de um longo processo de formação profissional em que a teoria e a prática provocaram indagações sobre uma série de fenômenos sociais que envolvem a escola pública, a comunidade escolar e especialmente o exercício do magistério dos professores das séries iniciais, a partir das representações sociais que o cerca. Sem dúvida as questões aqui problematizadas não se encerram no corpo deste trabalho, que se dá por concluído em meio a seus limites e também a suas possibilidades. A sua realização teve participação especial de pessoas a quem agradeço carinhosamente. Ao meu orientador durante o Mestrado, professor Walter Matias Lima, pela paciência, incentivo e carinho demonstrado em todos os momentos. À professora Ruth Vasconcelos, que com suas posições nos momentos de crise compartilhada me ajudou a seguir em frente. Aos professores Ciro Bezerra e Cesar pela participação na banca de qualificação. Agradeço a todos os companheiros de turma – Berenildo Luciano, Daniel, Carlos Augusto, Carlos Amorim, Rossana, Jaqueline, Laeuzza, Luciano, Magda, Ana Pereira, Russélia, Nilson pelos objetivos em comum, os sonhos compartilhados, a luta pela sobrevivência. Aos amigos Daniela, Emanuel, Adriana, Narciso e Andrezza, pela generosidade no trabalho de apoio material, secretariado e, mais que isso, a amizade e a torcida para a realização de um projeto que tem significativa importância na minha vida. Aos meus queridos irmãos Erika, Eliana e Júnior, uma mesma história compartilhada, alegrias, tristezas, sonhos e realizações, sem os quais a minha vida seria vazia. Agradeço a Gilberto, por estar presente na minha vida, caminhando ao meu lado sem largar a minha mão durante a travessia rumo a intranquila tarefa de mudar o mundo, acalmada pelo profundo afeto que nos une. Não tenho nenhuma dúvida que sem você não só este trabalho teria sido muito mais difícil mais a própria vida teria menos sentido. Não posso deixar de agradecer às professoras que fazem a escola pública estadual de Alagoas, especialmente as professoras das Escolas Estaduais Anísio Teixeira e Sebastião da Hora e as professoras que fazem a 1ª Coordenadoria de Ensino. Meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, cujo apoio e financiamento vem possibilitando a formação de pesquisadores em Alagoas, promovendo a realização de pesquisas, incluindo esta que por ora se encerra.

*Escolhi a sombra desta árvore para
Repousar do muito que farei,
Enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
Minhas mãos ficaram calejadas;
Meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos;
Meus ouvidos ouvirão mais;
Meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
Porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
Com palavras fáceis, que já chegaste,
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar os principais elementos que, inseridos historicamente na formação social alagoana, contribuem dialeticamente para o fenômeno da ideologia da desvalorização social dos professores que atuam nas séries iniciais das escolas públicas. Fundamentada essencialmente na concepção de sociedade apresentada pelo materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, nos concentramos especialmente na concepção de ideologia apontada por Marx e nas interpretações desenvolvidas posteriormente por marxistas clássicos, em especial Gramsci e Althusser. Assumimos o entendimento de ideologia defendido por Gramsci, que por associar ideologia a um conjunto de manifestações culturais nos levou a buscar analisar os aspectos sociais, econômicos e políticos que correspondem à estrutura social alagoana, identificando aspectos da formação social alagoana que condicionam o surgimento e a manutenção de ideologias que contribuem para a produção e reprodução da hegemonia do grupo dominante. A desvalorização social dos professores das séries iniciais da escola pública em Alagoas se reveste de elementos materiais que, apoiados na ideologia da feminização do magistério e na reprodução do fracasso escolar, sustentam uma representação negativa do exercício do magistério, enfraquecendo a atuação do professor e comprometendo historicamente sua identidade profissional, que é essencialmente social.

Palavras – Chaves: Ideologia. Professores

ABSTRACT

This research intended to identify key elements that inserted in the social formation of Alagoas contributes dialectically to the phenomenon of the ideology of social devaluation of teachers who work in the early grades of public schools. Based mainly in the conception of society presented by historical materialism - dialectical Marx and Engels we focus especially on the concept of ideology taken over by Marx and later interpretations developed by classical Marxists, particularly Gramsci and Althusser. We assume the ideological view by Gramsci, ideology which involve a range of cultural events led us to seek to analyze the social, economic and political aspects that correspond to social structure of Alagoas, identifying aspects of the social formation of Alagoas which determine the appearance and maintenance of ideologies that contribute to the production and reproduction of the hegemony of the dominant group. The social devaluation of teachers in early grades of public schools in Alagoas is coated of elements that supported the feminization of teaching and in the production of school failure support a negative depiction of the fading practice of teaching and teacher performance and compromising historically their professional identity is essentially social.

Keywords: Ideologies. Teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 SOBRE O CONCEITO DE IDEOLOGIA – DA ORIGEM COM OS IDEÓLOGOS FRANCESES A PRESENÇA NO MATERIALISMO – HISTÓRICO DE MARX, GRAMSCI E ALTHUSSER	12
1.1 Origem do termo	16
1.2 Marx e a ideologia	25
1.3 Gramsci e a ideologia	39
1.4 Althusser e a ideologia	48
2 CLASSES SOCIAIS, MAGISTÉRIO E A IDEOLOGIA DA DESVALORIZAÇÃO EM ALAGOAS	58
2.1 Formação e Elementos da Estrutura de Classes da Sociedade Alagoana	60
2.2 Sociedade, Educação e a (des) construção do Professor das Séries Iniciais em Alagoas	76
3 DE COMO SE CONSTITUEM E SE EXPRESSAM SOCIALMENTE OS ELEMENTOS IDEOLÓGICOS DA DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DAS PRIMEIRAS SÉRIES	94
3.1 Fracasso escolar: a aproximação com a ideologia a da desvalorização do professor das séries iniciais	94
3.2 A Feminização do Magistério: a questão de gênero como elemento da ideologia da desvalorização	117
3.3 Para onde aponta, em Alagoas, a ideologia da desvalorização das professoras das séries iniciais da escola pública?	135
4 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

Pedagogia é minha formação acadêmica inicial. Sempre que perguntam o que faço, respondo que sou professora. Tal resposta comumente provoca outra pergunta – professora de quê? Esta segunda pergunta exige uma resposta mais elaborada para fazer entender as múltiplas funções assumidas pela professora – pedagoga. Embora nestes 10 anos de profissão tenha atuado em diversos níveis de ensino, incluindo a docência das séries iniciais nas Escolas Públicas Professor Anísio Teixeira e Sebastião da Hora, além de outras funções no funcionalismo público, a maior parte da minha atuação profissional esteve voltada para a formação de professores, principalmente para professores das séries iniciais da escola pública.

O contato direto e constante com os professores das séries iniciais da escola pública permitiu a observação dos conflitos vivenciados pelos professores no exercício da profissão, que se traduzem numa relação de amor e ódio que estes parecem estabelecer com o exercício da docência e que, entre outros elementos circundantes, destaca-se um certo pesar advindo da desvalorização social que marca a categoria no contexto mais geral das relações sociais estabelecidas.

Além deste contato profissional, algumas experiências pessoais eram extremamente semelhantes às vivenciadas pelas professoras que formavam os grupos de trabalho aos quais ministrei as formações continuadas em serviço e que remetiam à mesma questão – a da desvalorização profissional. A imagem social que a condição de professora provoca nos remete a um mesmo universo, no qual compartilhamos de uma mesma identidade – identificada nas exclamações de piedade quanto ao salário e ao desgaste provocado pelas condições de trabalho; nas verbalizações de louvor pela paciência demonstrada, seguidas de reconhecimento da vocação, pois no imaginário social somente a vocação pode explicar o ingresso e a permanência na profissão de professor, principalmente no que diz respeito à atuação nas séries iniciais.

Diante da grandiosa tarefa que nos é confiada socialmente – a de educar as gerações do futuro, dos enormes obstáculos que precisamos vencer diariamente para realizar a docência e dos olhares culpabilizadores que nos são lançados à imagem da desvalorização, tínhamos motivação suficiente, para à medida que não aceitávamos tranquilamente o

fenômeno da desvalorização, fazer deste a problemática para esta pesquisa, sabendo-o mais complexo que as aparentes explicações a que nos acostumamos a produzir e reproduzir.

O fenômeno da desvalorização social da profissão de professor em Alagoas parecia ter conexão com as condições de extrema desigualdade social que caracterizam esta sociedade, em que os limites da pobreza e da exclusão social chegaram a índices inadmissíveis.

A condição de desigualdade entre as classes sociais fundamentais presente na formação histórica alagoana, não é algo recente, como também não o é o fenômeno da desvalorização da profissão de professor das séries iniciais da escola pública.

Fomos então buscar na Sociologia os fundamentos necessários para, mais que explicar, buscar entender os elementos históricos e sociais que condicionam as complexas relações políticas, econômicas e ideológicas que reproduzem as representações sociais da profissão de professor em Alagoas.

Dentre as possibilidades existentes nos referenciais sociológicos dialogamos com o materialismo-histórico de Marx e Engels, elegendo como categoria central do estudo a questão da ideologia, pois a problemática sobre a qual nos debruçamos remetia à questão da produção e reprodução da consciência social e suas expressões, no que diz respeito às imagens socialmente construídas da profissão de professor.

Na Seção 1, contextualizamos e analisamos a questão da ideologia desde o aparecimento do termo até sua transformação em categoria significativa no pensamento de Marx e de autores clássicos do marxismo como Gramsci e Althusser. Ao pensar a questão da ideologia esses pensadores problematizaram a sociedade do seu tempo, acrescentando interpretações originais ao materialismo-histórico, redimensionando as discussões sobre a ideologia.

Gramsci e Althusser produziram abordagens próprias e específicas no que diz respeito à ideologia, situando esta questão na totalidade da sociedade em conexão específica com a escola e os significados de sua função social.

A construção desta seção teve como principal objetivo organizar a minha própria consciência, buscando, a partir da questão da ideologia, a apropriação das principais categorias elaboradas por Marx. Nesta busca nos debruçamos especialmente sobre a obra *A Ideologia Alemã*, por ser a obra que marca definitivamente o surgimento de uma explicação de mundo capaz de desmistificar o pensamento dominante que vigora a respeito da estrutura

social, justificando a produção e reprodução da economia política capitalista e seu modelo de dominação de classe, assim como apontando para uma possibilidade real de transformação social.

Na seção 2, buscamos situar na história da constituição social alagoana os elementos econômicos, políticos e sociais que mediante suas complexas relações deram origem ao que estamos identificando como a ideologia da desvalorização do professor das séries iniciais.

Revisitamos fases diferentes da história alagoana, apoiados em pesquisas sobre a economia, a sociedade e a educação alagoana, realizadas e publicadas por pesquisadores alagoanos. Através dessas pesquisas pudemos pontuar elementos da constituição de classe aqui existente, a função social atribuída à escola, evidenciando a relação da estrutura de dominação política e econômica e sua ligação com a origem e a manutenção da ideologia da desvalorização da profissão de professor, especificamente no que diz respeito ao universo de professores que atuam nas séries iniciais das escolas públicas.

Finalmente, na seção 3 procuramos demonstrar os principais elementos ideológicos que, ao conformar a consciência social, são associados às representações sociais da profissão de professor, para, através da imagem de desvalorização produzida no interior da divisão do trabalho e das grandes diferenças de classes, justificar a ausência de significados que a educação escolar ofertada nas instituições públicas de ensino vem expressando em Alagoas e como esta condição de desfavorecimento da escola e do professor contribui para a hegemonia do grupo política e economicamente hegemônico.

1 Sobre o Conceito de Ideologia – Da Origem com os Ideólogos Franceses à presença no Materialismo Histórico de Marx, Gramsci e Althusser

Este é tempo de partido, tempo de homens partidos. Em vão percorremos volumes, viajamos e nos colorimos. A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua. Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos. As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra. Visito os fatos, não te encontro. Onde te ocultas, precária síntese, penhor de meu sono, luz dormindo acesa na varanda? Miúdas certezas de empréstimo, nenhum beijo sobe ao ombro para contar-me a cidade dos homens completos.

Carlos Drummond de Andrade

O conceito de ideologia tem sido uma presença importante nas Ciências Sociais, comumente, cercado por várias questões contraditórias. O debate em torno do termo envolve análises sobre o conceito em toda a extensão dos seus possíveis significados e das várias caracterizações que as suas manifestações apresentam, gerando com isso questionamentos polêmicos sobre as suas reais determinações no âmbito da totalidade das relações sociais, a exemplo o antagonismo de posições e de entendimento revelado entre os que proclamam o fim da ideologia e aqueles que apontam o poder da ideologia.¹

Assim, a problematização e a análise do conceito de ideologia configuram-se como um complexo desafio, cujo movimento produz limites e possibilidades que são comumente assinalados por seus estudiosos.

O campo da subjetividade individualista, pelo qual é identificado, e o seu contraponto de mero reflexo do determinismo econômico, fazem com que o debate contemporâneo circule basicamente entre essas perspectivas, variando as definições, aplicações e análises do conceito.

Seja pela origem conflituosa que influenciou e seguiu seu desenvolvimento na história, seja pela função de domínio que parece exercer no contexto das relações sociais estabelecidas, que se faz de maneira quase que imperceptível, devido a sua característica central mais normalmente referenciada, de ocultamento da realidade, na polêmica que o

¹ A perspectiva do Fim da Ideologia encontra espaço no debate proporcionado no âmbito do chamado pós-modernismo que ao preconizarem desconstruções, descontinuidades, desregulamentações, rupturas e o fim da história encaram a ideologia como uma questão a ser descartada. Ver Konder (2002) - A necessidade e O Poder da Ideologia existente nas sociedades capitalistas liberal – conservadoras é uma questão que se insere no debate marxista, com destaque para Mészáros que se refere ao tema nos seguintes termos - O discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamentos, um determinado conjunto de valores (2004:58).

cerca, o fato que nos chamou atenção e neste início de conversa destacamos é que autores referenciados, ao introduzirem suas discussões sobre ideologia, compartilham de um mesmo entendimento - a polissemia que envolve o conceito.

Vejamos a esse respeito o que nos dizem Lowy, Eagleton e Thompson.

Michael Lowy referindo-se ao conceito afirma:

É difícil encontrar na Ciência Social um conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia. Nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de ambigüidades, de equívocos e mal-entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar o seu caminho nesse labirinto (Lowy,2000:11).

Terry Eagleton destaca que identificou nada menos que 16 definições de ideologia, e afirma:

Ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia (...) A palavra “ideologia” é, por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por diferentes histórias (Eagleton,1997:15).

E Thompson, na mesma linha dos autores anteriores, também destaca:

(...) Tomado em diferentes acepções pelas Ciências Sociais emergentes do século XIX, o conceito de ideologia foi puxado numa direção e empurrado para outra, e durante todo esse tempo ele se tornou um termo que desempenhou um papel nas batalhas políticas da vida cotidiana. Quando usamos, hoje, o termo ideologia, empregamos um conceito que carrega os traços, embora desbotados, dos muitos usos que caracterizaram a sua história (Thompson, 1995:43).

O destaque dado acima a partir de três diferentes autores sobre uma primeira impressão de ideologia, que sabemos ser maior do que o aparentemente necessário, não tem a intenção de avisar os desavisados, e tampouco antever a justificação de possíveis lacunas que deixaremos ao longo deste trabalho senão para nos lembrar que diante da relativização que é concedida ao conceito, a sua utilização estará a nos exigir uma base mínima de significados que nos leve a um entendimento e utilização de um conceito de ideologia, capaz de contribuir na identificação e análise do que estamos considerando como a ideologia da desvalorização do professor das séries iniciais no contexto da sociedade alagoana.

Ademais, entendemos que nas Ciências Sociais, conceitos científicos utilizados sob determinados referenciais teóricos acabam por revelar posições de mundo, pois a um mesmo

objeto são possíveis tantas perguntas e tantos entendimentos quantos forem os interesses do pesquisador, mediante sua posição e consciência de classe social, num determinado momento histórico das relações sociais².

Assim, destacamos que os autores anteriormente citados, como o próprio termo ideologia, são tributários do marxismo, linha teórica que exerce forte influência na perspectiva da pesquisa aqui desenvolvida.

Nos escritos de Marx e Engels encontramos uma concepção de mundo social que à época foi considerada inovadora e que nos dias atuais contém elementos fundamentais que contribuem para o entendimento das relações socialmente estabelecidas, cujo objeto de estudo priorizado é o processo de desenvolvimento da economia política e das suas relações de produção manifestadas na luta de classes.

Nos seus escritos, identificamos os elementos que regem as leis da humanidade social, caracterizados como histórico, materialista e dialético – que marcou e diferenciou radicalmente o objeto de estudo e o método utilizado dos empregados por pensadores que dominavam o cenário intelectual da época e que nos dias atuais orientam os pensadores associados a ideologia burguesa.³

Esses princípios, presentes no conjunto de suas atividades, cuja práxis marcada pela militância política e pela elaboração teórica problematizadora da ordem da moderna sociedade capitalista aponta para um novo horizonte intelectual que traz para história o indivíduo humano enquanto ser social, produtor da sua própria condição de existência, e lança perguntas que até então não eram levantadas ou, quando formuladas, o eram sob a perspectiva de tradições de pensamentos dominantes, orientadas por princípios a-históricos, com relações sociais mecanizadas ou idealizadas que tendiam a investigar a sociedade vigente propondo explicações que contribuía para a manutenção do sistema de produção capitalista, que então se estabelecia, à medida que buscavam os elementos fundantes das relações sociais no plano das idéias, o que gerava mistificações da razão e do sujeito, ou no âmbito da natureza, que retira todo significado da ação humana.

² Sobre a questão da pesquisa e das posições assumidas pelos intelectuais, ver Gramsci (2001) e Durkheim (2005).

³ As três principais posições teórico-metodológicas sobre o relacionamento entre ideologias, utopias, visões sociais de mundo, valores, posições de classe, posições políticas, por um lado, e o processo do conhecimento científico, por outro são o positivismo, o historicismo e o marxismo (Löwy (2002:35).

Na perspectiva de analisar a constituição interna do capitalismo e sobretudo as suas manifestações políticas e econômicas, Marx buscou os movimentos determinados nos quais os homens em condições reais produzem a sua existência e uma determinada forma de sociabilidade, ou seja, as condições nas quais os homens produzem a história social, a sua própria vida, que, segundo entendia, está permanentemente em relação com um modo de produção dominante.

No caso do sistema de produção capitalista, produzir a própria vida significa ter a existência condicionada pela posição de classe em que se encontra de acordo com a apropriação ou não dos meios de produção, cuja lógica organizacional, estrutura a sociedade na divisão do trabalho que produz mercadorias, cujo valor de uso e cujo valor de troca determinam a extrema desigualdade na apropriação dos bens produzidos pela humanidade manifestada na divisão de classe social que se organiza basicamente entre aqueles que tudo podem e tudo têm e todos os outros – que são a maioria absoluta da população mundial, que não podem ter acesso aos bens do seu trabalho, nem sequer na esfera da imaginação.

Assim, podemos adiantar que o conflito que envolve a polissemia conceitual de ideologia é uma manifestação do conflito que envolve a sociedade capitalista na sua totalidade e que na contemporaneidade se expressa através de diferentes grupos, formas e símbolos, mas que se assenta primordialmente na sua expressão mais clássica – o conflito de classes sociais que, em cada formação social específica, por suas determinações históricas e por seus processos dialéticos, que são políticos, sociais e econômicos, apresenta contornos próprios.

Marx observou que a forma de reprodução capitalista exige em linhas gerais a manutenção de uma determinada estrutura social que compreende como composta por base ou infraestrutura e superestrutura, sendo neste nível que se encontra inserida a ideologia.

Ao indicar a composição da estrutura social por níveis, identifica a ideologia num determinado nível da superestrutura, o que não sugere uma presença inerte, mecânica ou superposta na estrutura, mas na expressão material, histórica e dialética da produção das ideias, das representações e da consciência coletiva.

A ideologia fazendo parte de relações sociais determinadas política e economicamente pelo sistema do capital está presente nas formas em que os homens produzem as suas vidas. Temos em vista que na sociedade capitalista a produção da própria vida e da vida dos outros está associada à divisão do trabalho, à constituição da sociedade de

classes e aos antagonismos que dela derivam e com os quais se relacionam todas as manifestações ideológicas.

Diante do exposto até agora, buscaremos então refazer alguns dos momentos da história do termo ideologia, analisando algumas das ditas confusões que envolvem o conceito e como ele se expressa, principalmente no interior da tradição marxista.

Ao nos aproximarmos de um conjunto de ideias que nos permitam compreender o que é ideologia, teremos construído as condições necessárias, capazes de contribuir para a identificação de seus principais aspectos e das suas formas de manifestação em relação à totalidade dos elementos que compõem a estrutura social que produz o fenômeno que apontamos como a ideologia da desvalorização dos professores das séries iniciais das escolas públicas em Alagoas.

1.1 Origem do Termo

No estudo de qualquer categoria científica inerente a um corpo teórico pertencente às Ciências Sociais, que vise à explicação e compreensão da vida social, é importante voltar-se para a sua história, na identificação dos processos de mudanças vivenciados a partir das controvérsias existentes ao redor das questões que envolvem o seu domínio.

Desta forma, tendo em vista informações históricas que nos trazem diversos autores (LOWY,2000),(THOMPSON),(KONDER,2002),(CHAUI,2001), o termo ideologia surgiu pela primeira vez na França, em 1801, no livro de Destutt de Tracy, intitulado Elements d Ideologia e significou Ciência das Ideias.

A importância de historicizar a origem do conceito se impõem pelos conflitos políticos e de entendimento que o cercaram, e pelas características que naquele momento o identificavam e que ainda hoje permanecem agregadas às tentativas de conceituá-lo, definindo-o teoricamente, quais sejam: a contemporaneidade, a materialidade e a negatividade que o acompanham e que se integraram aos estudos do pensamento marxista sobre ideologia.

Pela originalidade, o termo ideologia poderia ser considerado como tendo surgido do nada – o que nos parece definitivamente algo improvável, a não ser que nos

associássemos à doutrina de pensamento que concebe a origem das ideias como criação divina; assim o surgimento do termo seria minimamente creditado a um presente dos céus, a um pensador eleito, para assim reforçar a origem metafísico- teológica das ideias e o termo teria uma origem divina e misteriosa.

No entanto, o termo ideologia surgiu justamente com a intenção de negar esta perspectiva ainda em voga à época, mas que enquanto sistema de ideias já não acompanhava os caminhos seguidos pela Europa banhada pelas luzes do Iluminismo. Voltado para o lado oposto das ideias místicas que ainda se faziam presentes, o projeto de Destutt de Tracy era ambicioso e pretendia demonstrar a objetividade e consequente materialidade das ideias e do seu processo de formação e desenvolvimento a partir da análise fisiológica da experiência sensível dos indivíduos e assim possibilitar um entendimento da formação das ideias que viessem contribuir para uma ordem social que favorecesse o desenvolvimento do homem.

(...) Juntamente com o médico Cabanis, com De Gerando e Volney, Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elaborar uma teoria sobre as faculdades sensíveis responsáveis pela formação de todas as nossas idéias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) (Chaui,2001:25).

O desenvolvimento teórico-prático das Ciências Sociais, resultante da própria dinamicidade do mundo social, como parte do progresso técnico-científico da sociedade capitalista, permite que hoje avaliemos o projeto de Destutt de Tracy, à época inovador, como um projeto dotado de completa desarticulação com a vida social real, pela centralidade e autonomia que conferia à natureza física e biológica no processo de formação da consciência. A intenção de descobrir à origem das ideias era notória à época e, guardadas as devidas proporções, é o que em última instância nos estimula a mergulhar no universo dos profissionais da educação das séries iniciais, buscando identificar os elementos que deram origem às ideias de desvalorização profissional que envolvem de forma determinante e determinada o cotidiano do magistério destas séries.

A isso lembramos o ataque de Marx, que se daria mais tarde, contra o pensamento do grupo que denominou de ideólogos alemães, que ao analisar os aspectos que moviam as imensas transformações na forma de vida da sociedade europeia, concedia autonomia absoluta às ideias sobre o mundo material.

A preocupação com o mundo das ideias, com sua gênese e desenvolvimento, encontrou com os ideólogos hipótese que a explicava sob referenciais que regiam os fenômenos naturais, e com os pensadores alemães neo-hegelianos uma autonomia que a sobrepuja a qualquer que fosse o movimento concreto das relações sociais.

Marx rejeitará ambas as explicações para o entendimento da origem das ideias ao apresentar as premissas sobre a história, nas quais esta é resultado das ações de homens reais em condições determinadas de produção da vida, resultando deste entendimento uma característica indispensável a toda ideologia – a sua formação e existência a partir de determinações internas contemporâneas ao processo de formação da história social.

De acordo com este entendimento, consideramos a contemporaneidade como uma característica indispensável a toda ideologia e que esteve presente desde a sua constituição.

Sobre esse aspecto da ideologia, Chauí, referindo-se à análise realizada por Althusser, ressalta: (...) há entre a ideologia e a estrutura de uma sociedade aquilo que Louis Althusser chama de “contemporaneidade” ou de correspondência temporal entre a estrutura social e as idéias ideológicas (Chauí,2001:113).

Desta forma, Destutt de Tracy, embora fizesse parte de um grupo de pensadores que posteriormente foram denominados de a-históricos, ao cunhar o termo ideologia e buscar explicá-lo, estava exprimindo um conjunto de ideias que se associavam a uma determinada realidade histórica, tendo assim contornos que envolvem sua própria contemporaneidade, formada a partir do que Marx aponta como elementos fundamentais para que haja história – força de produção, relações sociais e consciência.

A realidade histórica em questão foi marcada pelos conflitos entre toda a tradição dos nobres, donos de terra, com seus reis e rainhas, ou pelo menos o que insistia em permanecer nela e uma nova estrutura social que ascendia em poder político, econômico e ideológico, liderada pela burguesia que se organizava também através das revoluções que empreendia, buscando o domínio hegemônico. A nova classe social apoiava-se nos ideais iluministas, tendo como bandeira a crença no homem a partir do poder ilimitado da razão.⁴

⁴ A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica. E, fato compreensível, esta ideologia encontrou maior receptividade e entusiasmo entre aqueles mais diretamente beneficiados pela nova ordem econômica e social em ascensão: “os círculos mercantis e os financistas e proprietários; os administradores sociais e econômicos de espírito científico, a classe média instruída, os fabricantes e os empresários.” Hobsbawm, 1982:37 in Patto (1999).

Quando o termo ideologia foi utilizado nos seus primeiros momentos, havia uma situação de conflito político que demarcava a transição de uma forma secular de formação social para uma nova forma, completamente inédita na história da formação social do homem.

Destutt de Tracy e seu grupo – os ideólogos – estavam do lado da burguesia, hostis às antigas instituições e suas crenças religiosas, ressaltando a centralidade do homem na natureza e defendendo estritamente o que fosse resultado das relações naturais – daí o materialismo das ideias –, pois estas deveriam ser resultado de causas físicas passíveis de observação e experimentação, em que se incluía a constituição do corpo humano, que os ideólogos entendiam como o organismo responsável em primeiro plano pela produção das ideias.

No livro influências da moral sobre o físico, Cabanis procura determinar a influência do cérebro sobre o resto do organismo, no quadro puramente fisiológico. O ideólogo francês partilha do otimismo naturalista e materialista do século XVIII, acreditando que a natureza tem, em si, as condições necessárias e suficientes para o progresso, e que só graças a ela nossas inclinações e nossa inteligência adquirem uma direção e um sentido (Chauí, 2001:27).

Em face do pensamento teológico que até então imperava, essas hipóteses pareceram revolucionárias e ganharam espaço no conjunto das discussões presentes, por representarem anseios de entendimento e explicação da nova relação que o homem estava estabelecendo com a natureza e com os outros homens na produção de uma nova formação social. Mas a produção da história reservaria uma ingrata surpresa para os pensadores que fundaram o novo termo e que conduziam suas pesquisas sobre a origem das ideias na perspectiva do que tomavam por ideologia.

Comprometidos, a partir de suas perspectivas políticas e teóricas, com as mudanças que se desencadeavam na Europa – que tinha sido o cenário da Revolução Francesa e da 1ª Revolução Industrial –, os ideólogos eram antimonárquicos e, assim como a maioria dos franceses, apoiaram o golpe de 18 Brumário – que foi a tomada de poder por Luis Napoleão Bonaparte. O apoio a Napoleão se desfez à medida que os ideólogos perceberam que este era um novo monarca, e que em contrapartida, Napoleão identificou os ideólogos como republicanos, iniciando assim um conflito de posição e interesse que neste caso específico seria marcado principalmente por manifestação de poder através de ideias dominantes.

A retirada do apoiou suscitou a rápida reação de Napoleão, que tomou uma série de medidas para desacreditar o grupo dos ideólogos, incluindo a proibição de utilização da Tribuna do Conselho de Estado em que faziam assessoria e o fechamento da Academia na qual realizavam pesquisas e proferiam aulas.

As medidas tomadas por Napoleão neste conflito nos reportam imediatamente a uma marcante assertiva de Marx, que afirma que as ideias dominantes são sempre as ideias da classe dominante.

Desta forma, as reações e declarações de Napoleão, que era a personificação do poder dominante, mudariam substantivamente o sentido original do termo ideologia, transformando-o de sentido positivo, como o usado pelos ideólogos, num sentido negativo, apropriado e lançado por Napoleão.

Vejamos como referiu-se Napoleão num discurso proferido na Tribuna do Conselho de Estado e, a seguir, a consideração sobre as implicações que esta declaração traria ao termo ideologia, nas palavras de Chaui:

“Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história.” Com isso, Bonaparte invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos: eles, que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos foram perversamente chamados de “tenebrosos metafísicos” ignorantes do realismo político que adapta as leis ao coração humano e às lições da história (Chaui,2001:27).

Assim, enquanto para os ideólogos a ideologia é uma Ciência das ideias assentadas sobre o real, sendo este real primordialmente os fenômenos naturais cuja materialidade física, química, biológica é inegável, para Napoleão a ideologia é uma metafísica obscura, um conjunto de ideias que inverte a realidade e que desconhece a história. É esta acepção de ideologia que entrará para a história.

Michael Lowy comenta com humor a predominância do sentido atribuído ao termo por Napoleão sobre o sentido que lhe conferiam os ideólogos. Como Napoleão tinha mais peso digamos, ideológico que eles, foi sua maneira de utilizar o termo que teve sucesso na época e que entrou para a linguagem corrente (Konder,2002:23).

Na obra intitulada 18 Brumário, Marx, referindo-se ao conjunto de determinações que levaram Napoleão ao poder e ao processo político, social e econômico que então

sucedera na França, afirma, completando o pensamento de Hegel, que todos os fatos e personagens importantes na história do mundo ocorrem duas vezes, a primeira como tragédia e a segunda como farsa.

Evidentemente não é aqui nosso objetivo analisar os pormenores das condições históricas da França, nem a especificidade do papel histórico desempenhado por Napoleão.

O que nos interessa particularmente é que a partir de determinações políticas, econômicas e sociais foram promovidas as condições que fizeram surgir um entendimento sobre uma determinada forma de produção de pensamento social que possibilitou o surgimento de um novo termo que entraria para a história - ideologia.

Neste primeiro momento do emprego do termo ideologia, ainda não havia as discussões teóricas sobre seu significado epistemológico e político, com a significação aproximada à que utilizamos hoje, que se desenvolveria em seguida, muito próxima ao pensamento de Marx e de seus estudiosos, mas as suas principais características estavam delineadas desde o início, assim como a função social que exerceria, a exemplo do uso da ideologia como forma de dominação e poder.

Napoleão, que era o sobrinho, ele mesmo uma farsa, acusava os ideólogos de proclamarem ilusões. Estes tinham suas confusões teóricas, mas não podiam, mediante a totalidade histórica daquele momento, ser apontados como um grupo que desconhecesse a relação das ideias com a realidade, embora fosse esta realidade a da natureza.

Mas Napoleão, apoderado do poder político e econômico, na tentativa de evitar e combater questionamentos que aumentassem o risco de manutenção de sua soberania, pois já havia um descontentamento nacional com a sua posição de mando, usa o aparato de que dispunha, aqui incluindo a Tribuna do Conselho de Estado, símbolo político de proclamação de ideias, para, neste espaço privilegiado, ele próprio inverter as causas e ideias que mobilizaram o conflito com os ideólogos, tratando-as como ilusão, passando a usar o que naquela época era apenas o termo ideologia na acepção de ocultamento da realidade.

As declarações de Napoleão a respeito dos ideólogos eram parte do movimento que realizava para manter a sua posição política e com ela a exploração econômica sob a França, afastando da área de conflito os seus opositores e neutralizando as suas ideias. Nesse momento específico da história da ideologia ainda não tinha surgido a noção de superestrutura, que seria mais tarde proposta por Marx, mas a distância de dois séculos que

nos separa permite que olhemos para aqueles conflitos que movimentaram a França sob o seu prisma.

A reação de Napoleão contra os ideólogos eram na verdade uma reação contra toda uma nova representatividade política, religiosa, jurídica e moral que surgia na França e que se confrontava com os interesses do poder dominante, levando à tomada de diversas medidas que sufocassem as profundas mutações que se desenhavam naquela formação social, das quais duas se apresentam como especialmente providenciais ante a desestruturação que se pretendia realizar e que se relacionam diretamente com o conjunto da superestrutura. Além do fechamento do Instituto Nacional, como já registramos, houve o impedimento da utilização da Tribuna pelos ideólogos. Essas ações de Napoleão representam a necessidade de impedir a manifestação de pensamentos que contrariassem o pensamento dominante, que ao se contrapor ao estabelecido pelo poder dominante, colocava em questão e risco a totalidade de uma estrutura social que visava à hegemonia.

A esse respeito, Thompson nos traz uma informação significativa sobre a ascensão e queda do grupo dos ideólogos, que corresponderam exatamente ao período de transição entre poderes econômicos e políticos, e que ao atingir o grupo de ideólogos incidiam diretamente sobre o poder do conhecimento e de um conjunto de valores que demonstravam a gênese de uma nova e radical consciência social.

(...) No final de 1795, de Tracy e seus companheiros chegaram a uma posição de poder na Nova República, com a criação do Instituto Nacional. O Instituto era uma substituição das academias reais que haviam sido abolidas por Robespierre. Além de uma Academia de Ciências e de um Curso de Literatura e Artes o Instituto incluía um Curso de Moral e Ciências Políticas. Esse último curso era encabeçado por uma sessão relacionada a análise das sensações e das idéias, uma sessão para a qual de Tracy foi escolhido em 1796 (Thompson, 1995:45).

A relativa e falseada autonomia de manifestação de ideias tem em momentos de dominação de grupos políticos diferentes tratamento diferenciado, sendo ora impedido, ora incentivado a expor seu pensamento e trabalho intelectual, vendo determinado o que pode e o que não pode ser socializado no campo das idéias, de acordo com os interesses de quem está no poder, que é representante legítimo de um grupo dominante.

O pensamento dos ideólogos apontava para um horizonte de revolução estrutural que tomava a Europa e que seria inevitável dada a dimensão das mudanças provocadas pela estrutura capitalista, mas que a França, embora tenha sido audaciosa ao romper com a

monarquia e levar a burguesia ao poder, acaba, num momento de impasse e de bifurcação histórica, voltando os olhos para o passado e segurando-se em mistificações, sendo Napoleão a personificação e a representatividade de uma forma de poder político, de vida e de consciência de uma sociedade. Ou seja, o movimento de continuidade e rupturas, compreendendo a totalidade da estrutura social em todos os seus níveis.

Este fenômeno pode ser constatado pelos vários momentos vivenciados pela instituição de ensino, que a cada época daquela formação social correspondeu a um modelo diferente.

Antes da Revolução Francesa havia academias reais; em 1795, logo após a revolução, foi criado o Instituto Nacional, que teve a presença de Tracy, estando o seu projeto de acordo com a ordem do momento. Iniciados os conflitos ideológicos entre Napoleão e o grupo dos ideólogos, o Instituto é fechado e de Tracy destituído de suas funções.

Sendo o Instituto uma escola, esta inclui-se especificamente no nível da superestrutura, e em cada determinação histórica assume pelo menos uma função específica, dentro da sua função mais geral, que pode ser assinalada como sendo em todos os tempos históricos um espaço privilegiado, se não de formação, ao menos de circulação de ideias e apropriação de um determinado tipo de conhecimento.

Fechar o Instituto foi fechar a escola e impedir o florescimento e a socialização de possíveis novas ideias e apropriação de conhecimento que sabemos não serem suficientes por si mesmos para provocar a radical transformação social, aqui no sentido utilizado por Marx de criação de algo inteiramente novo, já que a escola não permanece estática no nível da superestrutura, sendo ela também produto das relações sociais dos homens, trazendo em si todas as contradições determinadas pelas relações de produção. Pela sua própria função social, que está vinculada à circulação das idéias, tem condições para provocar debates intensos sobre as reais condições de vida social, política e econômica em que também esta inserida a ideologia que tende a ser dominante.

Em vista disso, não é exagero afirmar que Napoleão ao atacar os ideólogos utiliza-se de estratégias de combate, o que nos faz entender que havia por parte do poder dominante o reconhecimento do poder das ideias como instrumento de compreensão do mundo, assim como da necessidade de mantê-las e fomentá-las a seu favor, sob sua perspectiva de vida, a

fim de legitimar formas de produção social desiguais, baseadas em mistificações e falseamento da realidade.

Os grandes acontecimentos históricos na estrutura capitalista, desde seus primórdios, tendem a produzir e reproduzir ações e reações, que são novas sínteses no interior de uma mesma lógica de produção, e Napoleão, a partir de suas determinações de mando, faz do uso da ideologia uma força material que se identifica com todo o conjunto da estrutura social.

A ideologia é um elemento social inextricavelmente associado à totalidade da estrutura social, possuindo inclusive caráter definidor das relações entre classes sociais, não tendo sido, no entanto, no contexto da realidade francesa do início do século XIX, o elemento determinante das mudanças estruturais que ocorreram. Inclusive, se nos detivermos no entendimento marxista sobre os elementos que compõem a estrutura social, veremos que em última instância a determinação pertence à esfera econômica.

Assim, Napoleão não conseguiu sustentar-se no poder, tendo sido obrigado a renunciar em 1814, mas a partir dele, o termo ideologia não manteve mais na sua essência o sentido original empregado pelos ideólogos.

Ao referir-se a noção de ideologia, Napoleão incorporou ao termo um sentido negativo, que, embora modificado, viria a influenciar todas as concepções críticas da ideologia. Ao invés de uma ciência neutra e objetiva como propunha de Tracy a ideologia passa a ser compreendida como um estado de coisas negativo, objeto de crítica e superação (Silva,2004:34).

1.2 Marx e a Ideologia

Marx e Engels concentraram seus esforços em tentar compreender os movimentos da vida social a partir dos indivíduos humanos reais, que movidos por necessidades materiais produzem sua própria existência, configurando a história da sociabilidade humana, entendendo que o movimento da história social está na interdependência de elementos que a constituem material e dialeticamente – as forças produtivas, as relações de produção e a consciência.

Ao desenvolverem o entendimento sobre o conceito do materialismo histórico-dialético, delineiam o que pode ser considerado de mais rico no seu pensamento e que atravessa a noção de ideologia – o reconhecimento de que o pensamento é um produto social, resultante de um conjunto de determinações históricas.

Ao retomarem o termo ideologia e empregarem-no com o conjunto de novos conceitos que desenvolveriam de forma pioneira, buscaram usá-lo para desmistificar a pretensa autonomia das ideias frente a realidade concreta, que então dominava os referenciais da filosofia alemã. Propuseram uma explicação de mundo social assentada em bases terrestres, possível pelo incessante movimento provocado a partir das ações desenvolvidas por homens reais e dos conflitos que se originaram da constituição de classes sociais.

Empregar a noção de ideologia, tendo como referência o pensamento de Marx, pressupõe partir do entendimento de que há uma indissociabilidade entre as ideias e o mundo material. A ideia enquanto produto social é em si ao mesmo tempo consciência objetiva e subjetiva do mundo. *A consciência é, pois, desde o começo, um produto social e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. (Marx, 2006:38)*

No conjunto da obra de Marx, encontramos a caracterização da ideologia nos textos que compõem *A Ideologia Alemã*. Nestes textos, o termo ideologia tem sentido muito próximo ao utilizado por Napoleão, indo evidentemente além deste. Não chegando, no entanto, a desenvolver o que a Ciência moderna, de cunho positivista, definiria como uma teoria da ideologia.

No entanto, não se pode dizer que esta, esteja ausente. No que conseguimos identificar, encontra-se pressuposta em meio à série de análises que realizam da sociedade alemã, com foco no sistema ordenado de ideias que constituíram naquele período a filosofia alemã.

Assim, quando da origem do termo com Destutt de Tracy, e toda polêmica política que deu margens a interpretações antagônicas, promovidas por interesses sociais opostos na sociedade francesa, Marx, ao adotar o termo, tem como propósito desmascarar a filosofia alemã e o grupo dos neo-hegelianos que a sustentava, em meio às interpretações das condições de vida na Alemanha, propósito este que se realiza em meio a conflitos políticos e confrontos teóricos. Marx e os neo-hegelianos, embora tivessem em comum referências do pensamento hegeliano, apoiavam-se em perspectivas radicalmente diferentes para produzirem seu próprio conjunto de categorias e interpretação da realidade. E não bastasse, o

ponto de partida e a sustentação dos seus princípios também divergiam na própria raiz. Os neo-hegelianos privilegiavam o mundo das ideias para a explicação da realidade social; Marx considerava as ideias como consciência social em relação às condições materiais de existência.

Marx entrou em contato com a obra de de Tracy durante sua estada em Paris e conhecia o conflito entre Napoleão e os ideólogos, assim como os sentidos adotados por ambos para o termo ideologia.

Ao adotar o termo nos escritos que compoariam *A Ideologia Alemã*, que tem como subtítulo: *Crítica da ideologia alemã mais recente*, nas pessoas de seus representantes Feuerbach, Bruno, Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas, tem em vista o sentido crítico negativo com o qual o termo entrou para história – negatividade, resultante da separação entre ideias e a produção material das condições de existência.

A Ideologia Alemã foi escrita em parceria com Engels, e segundo eles próprios comentavam, foi um acerto de contas com os jovens filósofos neo-hegelianos, mas, sobretudo, um acerto de contas consigo mesmos.

Marx teve na sua formação inicial forte influência de Hegel, tendo, juntamente com Engels, integrado o grupo dos neo-hegelianos de esquerda.

Das categorias que formam a concepção hegeliana, manterá nas suas análises da vida social a dialética⁵ e a alienação⁶, ambas constituintes do que conformaria o materialismo histórico-dialético.

⁵ Na perspectiva hegeliana: dialética (...) a palavra e o pensamento divididos em dois pólos contraditórios, ou seja, a história como processo temporal movido internamente pelas divisões ou negações (contradição) e cujo Sujeito é Espírito como reflexão. Essa dialética é idealista porque seu sujeito é o Espírito e seu objeto também é o Espírito. Marx conserva o conceito de dialética como movimento interno de produção da realidade cujo motor é a contradição. Porém, Marx demonstra que a contradição não é a do Espírito consigo mesmo, entre sua face objetiva e sua face subjetiva, entre a sua exteriorização em obras e sua interiorização em idéias: a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se luta de classes Chauí (2001).

⁶ (...) da concepção hegeliana Marx também conserva o conceito de alienação, tendo como referência as análises de Feuerbach sobre a alienação religiosa. Para Feuerbach, a religião é a forma suprema da alienação humana, na medida em que ela é a projeção da essência humana num Ser superior, estranho e separado dos homens, um poder que os domina e governa porque não reconhecem que foi criado por eles próprios.

Todavia, Marx imprimirá grandes modificações nesse conceito. Contra Hegel, dirá que a alienação não é do Espírito, mas dos homens reais em condições reais. Contra Feuerbach, dirá em primeiro lugar, que não há uma “essência humana”, pois o homem é um ser histórico que se faz diferentemente em condições históricas diferentes; e, em segundo lugar, que a alienação religiosa não é a forma fundamental da alienação, mas apenas um efeito de uma outra alienação real, que é a alienação do trabalho. O trabalho alienado é aquele no qual o produtor não se pode reconhecer no produto de seu trabalho porque as condições de trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador, mas do proprietário das condições do trabalho. Como se

A ruptura com os neo-hegelianos afastaria Marx e Engels definitivamente da forma com que os idealistas concebiam o mundo, que, para estes, vinha a ser um produto da consciência.

Ruptura declarada claramente em passagens de *A Ideologia Alemã*, como a que destacamos a seguir:

Outrora, houve quem acreditasse que os homens podiam afogar-se apenas porque acreditavam na idéia da gravidade. Caso tirassem da cabeça esta idéia – por exemplo, declarando que não passava de uma representação ideológica, supersticiosa, ficariam livres do perigo. O homem que assim pensava teve que lutar contra as estatísticas que mostravam as conseqüências perigosas de tal ilusão. Este homem era o exemplo vivo dos filósofos revolucionários alemães da atualidade (Marx,2006:12).

Assim, *A Ideologia Alemã* tem como motivação o combate a um pensamento específico, historicamente determinado sobre a sociedade alemã. Marca, no plano específico, o combate à forma idealista de conceber o mundo, e no plano geral da obra de Marx, o surgimento do materialismo histórico-dialético.

A Alemanha de Marx era uma retardatária na implantação do capitalismo, estando distante das revoluções políticas e industriais vivenciadas pela França e pela Inglaterra. Mantinha uma organização social muito próxima da ordem feudal.

Desde as primeiras linhas de *A Ideologia Alemã*, Marx se concentra na contemporização determinada da sociedade alemã. Momento este marcado pela pauperização do povo, por disputas territoriais e pelas tentativas de seus filósofos de superarem Hegel.

As representações místicas e idealistas que dominavam a filosofia alemã atribuíam as mudanças políticas, econômicas e sociais na forma de vida dos franceses e ingleses às mudanças nas formas de pensamento dos homens que ali viviam.

Crença absolutamente dominante na vida política alemã, a ponto de levar os jovens hegelianos a defenderem que a luta contra as desigualdades sociais e contra o poder político dominante era uma luta espiritual, que se daria através de ideias críticas. Para os neo-hegelianos o caminho para a transformação social encontrava-se na superação de ideias conservadoras por idéias revolucionárias.

Lowy, ao historicizar a origem do termo ideologia e situar o resgate do termo por Marx, refere-se aos filósofos neo-hegelianos nos seguintes termos:

não bastasse, o fato de que o produtor não se reconheça no seu próprio produto, não o veja como resultado de seu trabalho, faz com que o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e ameaça Chauí (2001).

(...) Para eles, o importante era o espírito e a luta para mudar a sociedade, era uma luta espiritual, uma luta crítica. Por isso, Marx os chama ironicamente de críticos críticos. Eles acreditavam que criticando as idéias erradas, transformando a consciência, ou a ideologia, ou o pensamento dos homens, transformariam a sociedade. Portanto, se criticassem o dogmatismo, a intolerância religiosa, as idéias monarquistas, anti-republicanas, anti-democráticas, ou as idéias egoístas, da propriedade privada, chegariam a uma sociedade diferente, de liberdade, igualdade, tolerância, democracia, ou mesmo ao socialismo, ou ainda, ao comunismo, (...) (Lowy, 2000:21-22).

Superando as ilusões do espírito puro e absoluto como motor da história, Marx buscou realizar o que os filósofos hegelianos não procuraram fazer – *Nenhum desses filósofos se lembrou de procurar a conexão da filosofia alemã com a realidade alemã, a conexão da sua crítica com o seu próprio ambiente material.* (Marx, 2006:15)

Marx foi buscar na história o ponto de partida desta conexão, que tem como premissa indivíduos humanos reais, indivíduos humanos vivos e as suas formas e condições de produção da vida.

A história não seria uma mera sucessão de causas e efeitos no tempo, mas a ciência da totalidade social em processo, de produção e reprodução da vida social, um elemento fundamental para problematizar as formações sociais.

Esta compreensão leva Marx a afirmar não conhecer senão uma ciência, a da história, que caracteriza como materialista dialética. Materialista, à medida que seriam nas condições materiais de existência dos homens, nas relações estabelecidas na natureza com os outros homens, na produção material das condições de atendimento de suas necessidades, que residem os elementos fundantes da realidade social. Dialética, ao entender que a vida material tem como maneira de ser o movimento, que gera no seu interior divisões e negações de natureza contraditória. Contradição que não se dá entre polos opostos do espírito, mas entre homens, que a partir da divisão do trabalho estão em polos opostos da produção e do consumo, vivenciando a luta de classes.

A história não é, portanto, o processo pelo qual o Espírito toma posse de si mesmo, não é a história das realizações do Espírito. A história é a história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência. É a história do modo como se reproduzem a si mesmos (pelo consumo direto ou imediato dos bens naturais e pela procriação), como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão social do trabalho e pela forma de propriedade, que constituem as formas das relações de produção). É também história do modo como os homens interpretam todas essas relações, seja numa interpretação

imaginária, como na ideologia, seja numa interpretação real, pelo conhecimento da história que produziu ou produz tais relações (Chauí,2001:47).

A história é a realidade em movimento, sendo produzidas e reproduzidas em meio a contradições as condições de existência do homem. Assim, as condições de existência sob a lógica perversa do capitalismo não são um fato inexorável que tende a condenar eternamente as desiguais condições de existência. As permanências, rupturas, mudanças e transformação radical para algo além do capitalismo, apontado por Marx como uma sociedade comunista, é algo tão difícil quanto possível.

Segundo Marx, para fazer a história os homens precisam, antes de tudo, beber, comer, vestir-se, necessidades que permeiam o nível da animalidade.

O primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades. A satisfação das primeiras necessidades, através da transformação da natureza, define o caráter ontológico do trabalho. O trabalho, enquanto transformação da natureza, situa-se, portanto, no centro das condições de vida e da consciência humana.

Uma vez satisfeitas as primeiras necessidades, o homem entra e permanece em relação contínua com a natureza, produzindo novas necessidades. Este é o primeiro ato histórico.

As condições de satisfação dessas necessidades definitivamente não se dão na esfera da imaginação, do idealismo, nem do misticismo. A satisfação das primeiras necessidades e de todas as outras que surgiram delas se dá na dinâmica ininterrupta e conflituosa de transformação da natureza e do intercâmbio dos homens, configurando, desta forma, sua mundanidade social.

Outro ponto a ser considerado, no processo histórico originário do homem social, é sua primeira forma de relação social, constituída através da família.

(...) ponto, que logo de início entra no desenvolvimento histórico é o fato de os homens, dia a dia, renovarem a sua própria vida, começarem a fazer novos homens, a se reproduzir, é a relação entre o homem e a mulher, os pais e os filhos, a família. Esta família, que a princípio é a única relação social, torna-se mais tarde, quando o aumento das necessidades cria novas relações sociais e o aumento da população origina novas necessidades, uma relação subalterna, (exceto na Alemanha) (Marx, 2006:36).

A primeira divisão do trabalho e forma de propriedade se deu no interior da família. A primeira forma de divisão do trabalho pautou-se na divisão sexual entre homem e mulher, para, num segundo momento, serem determinadas pelas condições físicas, voltadas a atender às necessidades surgidas da própria produção material, e a mulher e os filhos tornarem-se propriedade do homem, a partir da escravidão. *A escravatura, mesmo que ainda muito rudimentar e latente na família, é a primeira propriedade, que aqui já corresponde, aliás, a definição dos economistas modernos segundo a qual é constituída pela livre disposição da força de trabalho alheia (Marx, 2006:41).*

A satisfação das primeiras necessidades, a produção de novas necessidades, a primeira forma de propriedade e divisão do trabalho no interior das famílias são fenômenos sociais que atendem à determinação social original. É este o núcleo de uma formação social que se desenvolveria pautada nessas mesmas condições de produção de vida, ampliada e complexificada ao nível de divisão do trabalho, de forças de produção e relações de produção social, conhecida no mundo atual. Não constitui esta processualidade histórica etapas naturais de evolução e progresso:

(...) o mundo não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (Marx, 2007:30).

Marx insiste que o homem não faz a história de acordo com sua vontade, mas, na dependência das condições encontradas quando do seu nascimento. As bases ontológicas da origem do homem social, são comuns a todos os homens, ao que acrescenta – exceto na Alemanha. Os fatos históricos, concebidos entre os homens em sua conexão social, não são reconhecidos na abstração de homem e de história realizada pelos filósofos neo-hegelianos.

A filosofia da história de Hegel é a última conseqüência, levada à sua “expressão mais pura”, de toda historiografia alemã, na qual a questão não é a dos interesses reais, nem sequer dos interesses políticos, mas dos pensamentos puros, e que depois aparece ao sagrado Bruno como uma série de pensamentos que se devoram uns aos outros, e que, por fim, se fundam na “Consciência de si” e, de um modo mais conseqüente, ao sagrado Max Stirner, o qual nada sabe de toda a História real, este curso histórico tem de aparecer como uma mera história de cavaleiros, saltadores e espectros, face às visões das quais ele naturalmente só consegue salvar-se pela impiedade. Esta concepção é realmente religiosa, pressupõe o

homem religioso como sendo o homem primitivo do qual parte toda a História, e coloca, na sua imaginação, a produção de fantasias religiosas no lugar da produção real dos meios de subsistência e da própria vida.

Toda esta concepção da História, juntamente com a sua dissolução e os escrúpulos e dúvidas dela resultantes, é um assunto meramente nacional dos alemães e tem interesse apenas para a Alemanha. Um exemplo é esta questão importante, e recentemente muito debatida: como é que de fato se vem do reino de Deus para o reino dos homens? Como se este reino de Deus tivesse alguma vez existido em qualquer outra parte que não na imaginação dos homens e como se estes sábios senhores não tivessem vivido sempre, sem se perceberem disso, no reino dos homens, para o qual agora procuram o caminho, e como se o divertimento científico, pois não é mais do que isso, de explicar a singularidade desta construção teórica não residisse precisamente em, ao contrário, demonstrar o seu nascimento a partir das relações terrenas reais (Marx, 2006:56).

Essa interpretação invertida da história dos homens e da vida social, proposta pelos neo-hegelianos, é o que Marx denomina de ideologia, as falsas ideias com que pretenderam representar a sociedade e os homens que a formavam, as representações imaginárias que alimentavam sobre si mesmos e como deveriam ser. Marx compara esta inversão da história dos homens na consciência social ao produto invertido dos objetos que se forma na retina por uma câmara escura.

Desde as primeiras formações sociais, os homens lançaram mão das forças produtivas de que dispunham, condição esta essencial para garantir suas condições de sobrevivência, e organizaram as relações de produção que lhes eram correspondentes, formando assim um modo de produção determinado.

A definição clássica de forças produtivas conduz sua identificação aos meios materiais utilizados pelos homens no atendimento de suas necessidades. Seriam forças produtivas todo o conjunto dos meios materiais e instrumentos utilizados no processo de transformação da natureza, a matéria- prima, os instrumentos de trabalho, a tecnologia, o conhecimento e o próprio homem.

De acordo com Marx:

(...) os homens não são livres arbítrios de suas forças produtivas – base de toda sua história – pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta mesma energia está determinada pelas condições em que os homens se encontram colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior a eles, que eles não criaram e que é produto da geração anterior. O simples fato de que cada geração posterior encontre forças produtivas adquiridas pela geração precedente, que lhes servem de matéria-prima para a nova produção, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade porque as forças produtivas dos homens e, por

consequente, suas relações sociais adquiriram maior desenvolvimento (Marx, 2006:44).

Assim, postas as bases fundantes do homem social, a discussão sobre sua origem tem no trabalho a atividade central, que se dá de forma objetiva, tornando infundadas as indagações sobre a origem e especulações do reino de Deus. Infundadas, mas materialmente existentes no nível ideológico, produzido no interior das relações sociais de produção.

As relações sociais de produção correspondem às relações entre os homens no processo produtivo. Estão relacionadas com a forma de divisão do trabalho. No primeiro momento, esta divisão configurou-se como formas de cooperação entre os homens. O aumento especializado das forças produtivas complexificou as relações sociais de produção, resultando num modo de produção – capitalista –, polarizando as relações entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, significando a existência das classes fundamentais na sociedade, burgueses e proletários, dominantes e dominados, respectivamente.

O binômio forças produtivas/relações de produção será descrito de forma sintética por Marx no *Prefácio à Contribuição a Crítica da Economia Política*, texto que o autor reconhece ser o fio condutor dos seus estudos da economia política na moderna sociedade burguesa, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

(...) na produção social da própria vida, os homens constroem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relação de produção esta que corresponde a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 1996:52).

Ao apresentar a história como a história das forças produtivas e das relações de produção, e não a história das ideias e da imaginação, como supunham os neo-hegelianos, Marx chama atenção para um aspecto que vem atravessando toda a lógica de sua análise social, que faz parte do vir-a-ser histórico do homem, o fato de este ter consciência.

Somente agora, depois de termos examinado quatro momentos, quatro facetas das relações históricas primordiais, verificamos que o homem também tem consciência. Mas não se trata de uma consciência que seja de antemão consciência pura. Sempre pesou sobre o espírito a maldição de estar preso a matéria (Marx, 2006:37).

Inicialmente, a consciência é apenas consciência sensível imediata do homem que começa a tornar-se consciente de si, consciência da natureza e consciência das relações, que eram limitadas, com outras pessoas. A ampliação de contatos dos homens com outros homens faz surgir a consciência social, neste momento aparecendo de forma pouco desenvolvida, denominada por Marx de consciência gregária. (...) *Esta consciência gregária, ou tribal, desenvolve-se e aperfeiçoa-se devido ao aumento da produtividade, da multiplicação das necessidades e do aumento da população, que constitui aqui o fator básico* (Marx, 2006:38).

Marx assinala o surgimento da consciência como processo condicionado à apropriação e transformação da natureza. À medida que os homens se objetivam nos produtos do seu trabalho, passam a se distinguir dos outros animais, que permanecem na imediatez dos instintos.

Assinalar a existência da consciência após apontar uma série de outras etapas pertencentes ao processo de humanização do homem social faz, em primeiro lugar, que a consciência pareça um produto tardio deste processo; em segundo lugar, que exista uma dependência das questões objetivas, levando sua formação a ser condicionada por uma série de mediações que são materiais.

Desta forma, a consciência não tem base nem sustentação em si própria, não é um conjunto de conhecimento, de saberes que tem origem divina, não é o que os homens imaginam de si próprios ou da vida social em que estão inseridos. O pensar dos homens, as ideias que têm de si e dos outros são expressões da forma material de vida que produzem. O mundo humano é constituído na dimensão objetiva e subjetiva, simultaneamente, pela atividade humana.

Este entendimento é explicativo da proposição na qual Marx estabelece a consciência como produto tardio do desenvolvimento do ser social.

Lukács, ao aprofundar seu pensamento na perspectiva marxiana, analisa a consciência de classe no mundo do trabalho, ajudando-nos a entender como as contradições do mundo material são também contradições no nível da consciência, atribuindo, na perspectiva da luta de classes, poder de intervenção a esta última na práxis social.

Vejamos:

(...) o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas – que ela é carente de força (Lukács, 1978:3).

O poder da consciência emancipada do homem social esbarra nas contradições da produção, na alienação do trabalho e na mais-valia, elementos do capitalismo, modo vigente de produção dominante que explora o homem a partir de sua necessidade de sobrevivência, possível apenas na relação de trabalho. São simultâneas a produção material e a produção das ideias. A classe que detém o poder material, invariavelmente, detém o poder espiritual. Nesse sentido, estão estabelecidas no interior do modo de produção dominante as condições necessárias à formação do pensamento ideológico.

Em todas as épocas, os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade, é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que dispõe do meio para a produção material dispõe também, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, as ideias de seu domínio (Marx, 2006:63).

A alienação do produto do trabalho e a divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual formaram as condições objetivas para o surgimento do pensamento ideológico. *A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e espiritual (Marx, 2006:39).*

A divisão do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual só foi possível, quando a produção de excedentes facultou a um grupo de integrantes da classe dominante serem dispensados do trabalho produtivo, recebendo por tarefa social a elaboração de representatividades superestruturais, de moral, religião, direito, filosofia, que incidia sobre a consciência social, à medida que estes pensadores, associados à classe materialmente dominante, representavam o seu pensamento a partir de suas próprias condições materiais de existência, e utilizavam-no ideologicamente, objetivando explicações de mundo, disseminadas na totalidade social, para garantir a produção e reprodução das condições existentes, como condições de exploração que ideologicamente se configuravam como a ordem natural das coisas, ou das relações sociais.

A partir deste momento, a consciência pode fantasiar, ser algo mais do que a consciência da práxis existente, de representar de fato alguma coisa sem representar algo de real. E igualmente, a partir deste instante, ela é capaz de emancipar do mundo real e de passar a formação da teoria pura, da teologia, da filosofia, da moral, etc. (Marx, 2006:39).

No momento em que a consciência se emancipa do mundo concreto pelas mãos dos dominantes e volta-se para o mundo da teoria pura, há o surgimento e a possibilidade de consolidação do poder da ideologia.

O fenômeno da ideologia é um fenômeno inseparável da luta de classes. Enquanto consciência social, surge de determinadas condições comuns a determinada formação social, como emanção de um determinado momento histórico. Seu poder encontra-se na capacidade de, desaparecidas as condições iniciais que a engendraram manter um conjunto de representações que são próprias de um grupo específico, como se fossem, ainda, representações de uma maioria, tornando-se universais. O processo de formação de determinadas ideologias encontra sua explicação objetiva no momento mesmo de sua formação.

Chauí analisa a questão da formação da ideologia no pensamento de Marx, nos seguintes termos:

O processo histórico real, escrevem Marx e Engels, não é o do domínio de certas idéias em certas épocas, mas um outro, que é o seguinte: cada nova classe em ascensão que começa a se desenvolver dentro de um modo de produção que será destruído quando essa nova classe dominar, cada classe emergente, dizíamos, precisa formular seus interesses de modo sistemático e, para ganhar o apoio do restante da sociedade contra a classe dominante existente, precisa fazer com que tais interesses apareçam como interesses de toda a sociedade. Assim, por exemplo, a burguesia, ao elaborar as idéias de igualdade e de liberdade como essência do homem, faz com que se coloquem ao seu lado como aliados todos os membros da sociedade feudal submetidos ao poder da nobreza, que encarnava o princípio da desigualdade e da servidão.

Para poder ser o representante de toda a sociedade contra uma classe particular que está no poder, a nova classe emergente precisa dar às suas idéias a maior universalidade possível, fazendo com que apareçam como verdadeiras e justas para o maior número possível de membros da sociedade. Precisa apresentar tais idéias como as únicas racionais e as únicas válidas para todos (Chauí, 2001:89-90).

Colocadas as bases históricas da dominação burguesa sob a ideologia da igualdade, liberdade e fraternidade, o sermão de fé ideológica irradia-se pela totalidade social, expresso em ideologias secundárias que atuam na vida social em todos os níveis, com as diferenças

criadas, apenas, no que diz respeito às especificidades de cada instituição social, com a função que lhes é destinada mas com uma coisa em comum: todas alimentando a ideologia mãe-que é a universal, para todas as sociedades capitalistas, objetivando a coesão social.

Para garantir esse fim, sustentando interesses ideológicos exploradores e classistas, mantém secularmente modelos institucionais que não podem se romper, sob o risco de desestruturar a manutenção hegemônica.

Vejamos, por exemplo, a unidade familiar, primeira organização social do homem. Em meio às várias mutações sociais, a família chegou aos nossos dias mantendo praticamente o mesmo modelo. Manutenção que não nos parece estranha, uma vez que o modelo de reprodução econômica que a sustenta e alimenta sob preceitos religiosos e morais não sofreu alteração radical na sua base geradora. As ideologias morais e religiosas vêm alimentando secularmente o mesmo modelo de família em benefício da classe dominante.

As formas como as ideologias se expressam têm aqui, como exemplo, a unidade familiar, o que nos leva a pensar com Chauí:

Seja, por exemplo, a idéia de família: Se a ideologia mostrasse que há, no sistema capitalista, três tipos diferentes de família (diferentes tanto por sua finalidade como por seu modo de organização), a burguesa, a proletária e a pequena-burguesa, já não podia falar: a família.

Por outro lado, se pudesse mostrar que a família burguesa é um contrato econômico entre duas outras famílias para conservar e transmitir o capital sob a forma de patrimônio familiar e de herança (mantendo a classe), teria de mostrar que é por isso que, nessa família, o adultério feminino é uma falta grave, pois faz surgirem herdeiros ilegítimos que dispensariam o capital familiar, e que, por esse motivo, o adultério feminino é convertido, para a sociedade inteira, numa falta moral e num crime penal.

Se, por exemplo, pudesse mostrar que a família proletária tem por função exclusiva reproduzir a força de trabalho procriando filhos, teria de mostrar que é por isso (e não por razões religiosas e morais, que justamente são ideológicas) que a mulher proletária não tem direito ao aborto decente e nem o direito ao anticoncepcional, a não ser quando, em virtude da modificação tecnológica que leva a automação do trabalho, interessa aos dominantes diminuir a quantidade de oferta de mão-de-obra no mercado de trabalho. Nesta hora, os dominantes, através do Estado, inventam o chamado Planejamento Familiar, que pretende, pela diminuição numérica dos trabalhadores, resolver o problema real da miséria e da desigualdade social. Ou, enfim, se mostrasse que a família pequeno-burguesa tem a finalidade de reproduzir os ideais e valores burgueses por toda a sociedade, e que, por isso, é nela que a idéia de família é mais forte do que nas outras classes, teria de mostrar que a família pequeno-burguesa está encarregada de oferecer ao pai uma autoridade substitutiva que o compense de sua real falta de poder na sociedade, e que, por isso, ele aparece como devendo encarnar para toda a sociedade o ideal do Pai. Que esta família também esta encarregada de dar a mãe um lugar honroso que a retenha fora do mercado de trabalho, para não competir com o pai e não lhe roubar a autoridade ilusória, e que, por isso, a mulher desta família está destinada a encarnar para toda a sociedade o ideal de Mãe. Que,

finalmente, essa família pequeno-burguesa está encarregada de conservar a autoridade paterna e a domesticidade materna como forças, para reter por mais tempo fora do mercado de trabalho os jovens, para usá-los apenas quando se tornam arrimos econômicos de garantia de unidade familiar, e que, por esse motivo, retarda pelo maior tempo possível a constituição de novas famílias, e que esse é o motivo da defesa do ideal da virgindade para as meninas e da recusa do homossexualismo feminino e masculino (pois no homossexualismo não há reprodução e vínculo familiar).

Se a ideologia mostrasse todos os aspectos que constituem a realidade das famílias no sistema capitalista, se mostrasse como a repressão da sexualidade está ligada a essas estruturas (condenação do adultério, do homossexualismo, do aborto, defesa da virgindade e do heterossexualismo, diminuição do prazer sexual para o trabalhador porque o sexo diminui a rentabilidade e a produtividade do trabalho alienado), como, então, a ideologia manteria a idéia e o ideal de família. (...) Não pode fazer isso. Não pode dizer isso (Chauí, 2001:111-112).

As relações existentes entre a unidade familiar e a totalidade do sistema de produção dominante, enquanto relações de produção que originam uma determinada consciência social, nos levam à interpretação de que não existe a família como puramente um conceito. A unidade familiar é um sujeito histórico objetiva e subjetivamente constituído por núcleos de parentesco, unidos num primeiro momento através de laços de sangue, mas que se caracterizam e se movimentam na determinação social real pela forma com que produzem sua vida. Cabendo, a cada indivíduo, ou ente familiar, uma função social específica. E funções diversificadas para núcleos familiares, dependendo de sua posição na constituição das classes fundamentais da sociedade.

Verifica-se, também, a pluralidade de significados e valores encontrados para justificar condutas, que são modelos, se não inteiramente definidos, previstos, dentro de uma margem possível da realidade das relações, que mantidos sob uma determinada força contêm, de certa maneira, o confronto entre os núcleos desiguais de família, à medida que amarram os indivíduos numa teia de obrigações.

A energia humana, o tempo social e as emoções verificadas para manter a virgindade das meninas, combater o adultério feminino, incentivar a virilidade dos meninos, retardar a constituição de novas famílias, são tempos pedagógicos, histórico-sociais, desperdiçados com questões que fora do poder da ideologia, tornam-se periféricas, afastando o homem social das verdadeiras questões que tolhem sua emancipação, as questões centrais, que envolvem o processo de exploração do trabalho. As horas de trabalho não pagas, que tornam possível o lucro do capitalista, perdem seu significado para as discussões da vida cotidiana, enquanto a homossexualidade e a sua rejeição, por exemplo, viram pauta de

discussões calorosas entre os que a aceitam e os que a repudiam, minimamente, como produto satânico.

A partir de questões como a exemplificada acima é que se verifica a função social desempenhada pela ideologia, apresentando explicações de mundo dissociadas das relações materiais, assegurando a universalização de determinada consciência social que diz respeito apenas à forma de vida real de um grupo específico.

Através da ideologia há ocultamento da realidade, omissão da história, reforço da aparência social, inversão das relações, fazendo com que a realidade concreta seja vista como realização das ideias.

A análise que viemos realizando, tendo como principal referência os escritos de *A Ideologia Alemã*, nos faz concluir, a discussão acerca do materialismo histórico-dialético, e com ele a questão da ideologia, no sentido de termos delineado as questões centrais que servirão de fundamentos para o objeto de pesquisa sobre à qual nos debruçamos, observando que em Marx a ideologia é um ideário histórico constituinte da consciência social, que a partir do ocultamento da realidade mascara a divisão social de classes, colaborando para a manutenção da exploração de uma classe sobre a outra.

1.3 Gramsci e a Ideologia

O pensador italiano Antonio Gramsci dedicou o essencial do seu tempo à ação política, que na sua concepção configurava-se como a própria substância da história.

Na perspectiva de Gramsci a escravidão material e espiritual dos dominados deve ser permanentemente combatida e superada. Neste sentido, seus escritos estiveram voltados à elaboração de conceitos que viessem a contribuir para que a classe operária e seus intelectuais encontrassem as condições para disputar a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, resultando assim na hegemonia do proletariado.

O entendimento que elaborou sobre as condições de manutenção e reprodução do poder na sociedade capitalista levava-o a ir para além desta condição, apontam espaços e elementos que provocariam a transformação social. A ênfase que concede aos aspectos superestruturais visa, sobretudo, encontrar saídas para historicizar a existência e a atuação em outras bases de grupos não dominantes, uma vez que a lógica da dominação do capital sobre o trabalho, tende a erguer uma estrutura de dominação político-ideológica para garantir a

exploração e dominação econômica, deixando aos grupos subalternos a exclusiva condição de submissão. A possibilidade de existência de uma contra-hegemonia eleva os grupos subordinados a condição de sujeitos históricos a medida que surge de ações que manifestam a compreensão de sua condição social, através de manifestações críticas construídas de dentro de suas experiências, o que lhes permite a apropriação de uma visão de mundo que lhe pertence e se mostra antagônica àquela a que esteve subordinada ideologicamente. Uma visão de mundo que lhe pertence, que diz respeito a sua vida e que, surgida da ação política, conduz à prática libertadora.

(...) É a ação no nível político que pode conduzi-las ao distanciamento necessário para refletir sobre a sua condição, sem permanecerem emaranhadas nela. Este distanciamento vai sendo conseguido através das resistências que encontram, e que se empenham em vencer, aos seus propósitos de transformação no sentido da melhoria de suas condições (Cardoso, 1978:80).

Em outras palavras, o individualismo e o isolamento do mundo do trabalho mecanizado do sistema de produção capitalista, por mais que exijam um mínimo de raciocínio interpretativo na realização das tarefas e proporcionem intercâmbio dos homens, tendem a ser, respectivamente, superficial e fragmentado, voltados inteiramente ao mundo da produção, sem flexibilização para moral que organize movimentos que não lhe sejam correspondentes. Mas é preciso que no interior desta lógica organizacional haja um espaço possível para a existência de alternativas que favoreçam o proletariado.

Gramsci situa este espaço na unidade dialética entre a produção material, o Estado e a sociedade civil, sendo neste último campo onde reside a possibilidade de hegemonia também para o grupo subalterno. É portanto, na ação política, que Gramsci vislumbra a possibilidade da criação de uma contra-hegemonia.

Na perspectiva de transformar a sociedade que vivia, e que criticava, Gramsci viveu verdadeira e intensamente a vida política na luta com os trabalhadores italianos. *O vínculo de Antonio Gramsci com os operários de Turim – escreveu Togliatti – não foi somente um vínculo político, mas um vínculo pessoal, existencial (Gramsci, 1989: 1).*

Membro do Partido Socialista Italiano, tornou-se em 1921 fundador do partido Comunista na Itália. Em 1924 foi eleito deputado, travando constantes confrontos com Mussolini, nesta época já presidente do Conselho de Ministros, por denunciar os princípios táticos e as estratégias fascistas utilizados para a implantação na Itália de uma ditadura.

O próprio Mussolini, irritado, resolveu apartear o franzino e corajoso deputado marxista, definindo o fascismo como uma revolução – Gramsci retrucou-lhe que o fascismo não era uma revolução, mas uma simples substituição de um pessoal

administrativo por outro. Só é revolução – acentuou – aquela que se baseia em uma nova classe; o fascismo não se baseia em nenhuma classe que já não esteja no poder (Gramsci, 1989:2).

Ao denunciar e combater o fascismo, Gramsci tinha em vista uma forma completamente diferente de sociedade. A nova sociedade que busca e refere é socialista. O socialismo, além de uma economia planejada e socializada exige toda uma nova forma de cultura e moral que evidencie a verdadeira potencialidade do homem constituída em novas bases, a da liberdade. Na organização do capital, em sua estrutura capitalista e sua formação social de relações de produção, o trabalhador será para sempre servo, estará para sempre escravo na dependência destas amarras. Nas sociedades modernas, os homens estão ligados ao trabalho, aos seus postos e ao capital, seja por seu excesso ou escassez, como única forma possível de manter e garantir a sobrevivência.

Conhecedor das dificuldades para o operário moderno alcançar o cerne da estrutura fundamental do capitalismo, Gramsci amplia a área dos instrumentos necessários para a atuação na luta. Sem desmerecer a força e o poder instituído pela base econômica, estende o espaço dos confrontos e conflitos de classe a toda a área da cultura, sendo esta também prática e ação política, uma vez que no nível de dominação de um grupo sobre o outro assume o papel de estruturar e desenvolver a hegemonia.

Toda a história da sociedade de classes traz a marca do grupo que exerce o domínio econômico. Este concentra o poder político e invariavelmente domina o campo de criação e expressão espiritual, garantindo a subordinação intelectual e o domínio ideológico.

A classe dominante lança mão da apropriação e do domínio que detém dos meios de produção e do controle do Estado para inserir, divulgar e assegurar suas concepções de mundo do ponto de vista da sua realidade concreta, como estratégia para alimentar sua estrutura de domínio e privilégio sobre as demais classes.

Assim para Gramsci, dominação ideológica seria subordinação intelectual: as classes dominantes podem, pela direção que imprimem à sociedade, conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está cimentado e unificado pela ideologia dominante (Mochcovitch, 1988:14).

A compreensão histórica que empreendeu do marxismo – pois Gramsci é um marxista – revela seu espírito de rebelião contra os ricos, que desde cedo se instalara na sua vida. Suas condições materiais de existência condicionavam a produção de sua vida material

conectada à reprodução das condições em que viveram seu pai e possivelmente seu avô, tornando-se camponês, para os quais a leitura de mundo e a forma de está na vida social não poderiam ir além do senso comum, base de sustentação da ideologia dominante.

Gramsci negou este destino, em meio aos elementos objetivos que apresentaram enormes obstáculos materiais que teve de vencer, aos condicionantes subjetivos das frustrações com que teve de conviver para realizar as suas vontades, dentre elas, a de aprender.

As escolas que freqüentou eram pobres, os professores incapazes e seus métodos pedagógicos péssimos. Como escreveu, sucintamente, numa carta a Giuliano (25 de janeiro de 1936): “Só através de pura força de vontade e firme obstinação é que o jovem Gramsci fisicamente debilitado, pôde atingir as qualificações e o conhecimento necessário para obter a bolsa de estudos que lhe permitiria escapar do meio provinciano antiintelectual e retrógrado em que foi criado e freqüentar a Universidade de Turim (Mochcovitch,1988:15).

Ao encarar o enfrentamento teórico-prático com o social com o objetivo de transformá-lo, assumiu uma função social e política para com esse mundo que queria diferente, que lhe permitiria lançar um olhar sobre os fenômenos estruturais e superestruturais da sociedade, resultando na elaboração de uma visão de sociedade que ficaria para a posteridade. Influenciou várias gerações preocupadas ou curiosas do processo da história social e de suas lutas de classes sob a égide do capitalismo, centrada e gestada no dinamismo social, que se dá no engajamento político dos dominados, para a realização de rupturas estruturais que consolidariam verdadeiramente uma revolução social. Pois o capitalismo se originou e se formou dentro da sociedade feudal, mas o socialismo só será realidade a partir de um ator social específico – o trabalhador – a classe trabalhadora – o movimento; a força e o sentido estão no coletivo, e é a ação deste sujeito coletivo que Gramsci evidencia nas suas interpretações.

Suas interpretações estão em conexão com a compreensão que desenvolveu dos elementos que integram o marxismo na sua dimensão política, filosófica e econômica, sobre os quais discorre nos Cadernos do Cárcere, nos seguintes termos:

A unidade é determinada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção). Na economia, o centro unitário é o valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção (os que negam a teoria do valor caem no caso do materialismo vulgar, colocando as máquinas em si – como capital constante e

técnico – como produtoras de valor, independentemente dos homens que a manipula).- Na filosofia, este centro é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana (supra-estrutura) e a infra-estrutura econômica. – Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral (Gramsci, 1989:112)

Partindo desses princípios interpretativos do marxismo, Gramsci não pressupõe a independência dos elementos que constituem a formação social e também não concede grau de valorização quantitativa à base ou superestrutura, mas, refere-se ao processo social como unidade dialética, repleto de contradições, por se realizar cotidianamente entre classes, condição que necessariamente produz formas radicalmente diferentes de condições materiais e formação da consciência.

A partir do interior da complexa teia que constitui as formações sociais, observa os fenômenos superestruturais, recuperando temas como política e cultura, assim como os sistemas de valores e seus significados no interior da sociedade civil capitalista, dos quais se utiliza para pensar as expressões de poder e os mecanismos que a viabilizam.

Assim tem centralidade na sua obra a questão da hegemonia. Esta aplica-se:

(...) às classes que, “pelo lugar que ocupam no seio de um modo de produção historicamente determinado estão em condições de assumir ou aspiram assumir o poder e a direção de outras classes.” O conceito, pois, não exige o exercício do poder para pensar a hegemonia; exige sim, a adesão em torno de uma classe, seja por outra classe, seja por suas frações de classe (Cardoso, 1978: 73).

Desta forma, a questão da hegemonia, para ser analisada, deve manter-se associada aos pontos de enfrentamentos das classes sociais antagônicas, principalmente daqueles que se dão fora da produção econômica e que se localizam no espaço do Estado e da sociedade civil.

O Estado em Gramsci situa-se assim como a Sociedade Civil na esfera da superestrutura.

O Estado é identificado como sociedade política em oposição à sociedade civil, que na constituição do bloco histórico, como instrumento da classe dominante, possibilita o exercício do poder e o domínio de uma classe sobre outra através da coerção – que se realiza através dos aparelhos coercitivos de Estado e/ou através do consentimento, que se realiza mediante a direção intelectual e moral.

A sociedade política detém exclusividade dos aparelhos coercitivos e sempre mantém pela força a ordem estabelecida, mesmo em tempos de normalidade. Em tempos de estabilidade do bloco histórico a utilização da coerção via os aparelhos de Estado – polícia,

exército, direito se dá de forma maquiada, sendo considerada e aceita como normal. Nos períodos de crise aguda, que se dá em períodos excepcionais, quando a classe dirigente perde o controle da sociedade civil, a força e violência com que os aparelhos de Estado são utilizados desmascaram sua real condição de existência e deixam às claras sua verdadeira função e o seu senhor, a dominação e o controle social a serviço da classe dirigente.

A sociedade civil corresponde no pensamento de Gramsci à direção moral e intelectual de um sistema social que em meio a sua complexidade, articulações internas e importância está, assim como o Estado, organicamente vinculada à estrutura econômica.

Ao se referir à sociedade civil, declara: *“sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados” (...) que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade (Gramsci, 2001:20).*

O conjunto de organismos ditos privados é identificado no conjunto das associações sindicais, políticas, culturais etc.; estas, não fazendo parte diretamente do poder de Estado, ao menos na sua expressão coercitiva, são espaços de construção de consensos.

Localizada fora do poder de Estado político, é neste plano que os aparelhos hegemônicos invariavelmente subordinam a massa através dos valores históricos do conhecimento, atuando diretamente no nível da cultura e da ideologia. É também neste plano que o movimento contra-hegemônico conquista seus espaços de luta e atuação, como grupo dirigente.

Sobre essa questão, Cardoso faz a análise interpretativa dos instrumentos de domínio e direção a partir do conceito de hegemonia, nos seguintes termos:

A novidade da concepção gramsciana de hegemonia é distinguir os dois modos pelos quais ela se manifesta: um, pelo domínio; outro, pela direção intelectual e moral. Um grupo social básico domina quando liquida ou submete o grupo adversário; dirige quando se põe à frente dos grupos afins ou aliados. O domínio se põe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica. Destacando esta segunda função da primeira, fica aberta a possibilidade de pensar a hegemonia também quanto às classes dominadas, desde que vinculada ao grupo social básico (Cardoso, 1978:73).

Gramsci concede à sociedade civil função primordial na luta de classes e do movimento das contradições históricas, já que seu campo de abrangência é extremamente vasto e constitui o domínio da ideologia.

Para Gramsci a dominação tem um caráter estrutural que exige a integração das classes sociais fundamentais, o que jamais se daria exclusivamente na esfera do econômico. A integração ou coesão social, enquanto processo social, político e econômico, se dá considerando o domínio e/ou a direção moral e intelectual.

Assim, concebe o processo reservado ao domínio ideológico para além do que diz respeito exclusivamente às ideias, estendendo-o às variadas formas de expressão cultural e política que envolvem as classes fundamentais da sociedade. Em Gramsci, ideologia é concebida como concepção de mundo.

(...) coloca-se o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma religião, em uma fé, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como premissa teórica implícita (que é uma ideologia, poderemos dizer, desde que se dê ao termo ideologia o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas manifestações de vida individual e coletivas) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (Gramsci, 1989:16).

Nessa passagem Gramsci faz clara menção à concepção de ideologia que adota, explicitando a natureza de suas manifestações de acordo com a existência de lugares e papéis de classe existente na totalidade da estrutura social, que se expressa na arte – sociedade civil, no direito – aparelho coercitivo de Estado e na economia – base ou infraestrutura. Disso resulta a análise gramsciana de ideologia e hegemonia, que está bastante distante de uma visão fragmentada do real e próxima às instituições e seus valores morais e intelectuais originados em relação à totalidade social.

Em se tratando de sociedades de classes, a realidade se expressa diferentemente nas relações de classes, no tocante à formação da consciência e nas expressões morais e intelectuais. Para o grupo dominante, a realidade vivida nas suas variadas dimensões é a do domínio; já para o grupo subalterno, a mesma realidade é experienciada pela dominação, que para ser processada em sua consciência exige o entendimento de sua formação enquanto classe.

Desta forma, Gramsci destaca a filosofia como a chave-mestra das ideologias coercitivas – a ideologia originária das camadas sociais dirigentes, sendo estas evidentemente mais elaboradas que seus fragmentos encontrados na cultura popular. A concepção de mundo

própria da classe dirigente é a filosofia; no nível mais baixo está o senso comum; entre esses dois níveis encontramos o folclore como a forma menos elaborada de concepção de mundo.

A filosofia é a forma mais elaborada da concepção de mundo, sendo o nível mais característico da ideologia, já que atua mais claramente como expressão cultural das classes fundamentais.

É, portanto, fundamental para a reprodução da sociedade de classes que a concepção de mundo da classe dominante – concepção esta que se apresenta superiormente mais bem elaborada devido às condições históricas que propiciaram sua formação, quer no aspecto material mais propriamente dito, quer pelo tempo social de que já dispõe a sua existência - seja difundida sobre as classes dominadas, transformando sua filosofia em algo aceito e compartilhado pelos demais grupos, tornando consenso o que no campo concreto da produção da vida material é particular ao modo e às possibilidades de produzir a vida de uma determinada classe privilegiada.

Gramsci estabelece o princípio de que todos os homens são filósofos e assinala a partir desta afirmação, a diferença qualitativa entre as diversas filosofias e entre todos os homens e os filósofos profissionais. As filosofias verdadeiramente válidas estão além das expressões inteiramente individuais e expressam historicamente determinada sociedade. Assim também são os filósofos profissionais – uma camada histórica de intelectuais que se ligam aos grupos fundamentais da sociedade, assimilando, desenvolvendo e expandindo sua ideologia.

O filósofo profissional ou técnico não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos têm os especialistas (Gramsci, 1989: 34).

As filosofias dominantes não cansam de repetir sua própria essência, e seus criadores não se cansam de repetir seus argumentos, tornando-se referência do sistema ideológico à medida que penetram no senso comum pelo contato constante com as massas populares, que se concretizam através da estrutura ideológica, sendo estas para Gramsci as organizações culturais que têm por função difundir a ideologia. São elas, a Igreja, a organização escolar e as organizações da imprensa.

A Igreja, após ter, sob o bloco histórico precedente, o quase monopólio da sociedade civil (“a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época”, a escola, a instrução, a moral, a justiça, a assistência etc.), conservou uma boa parte desse domínio. A organização escolar, seja sob o controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (na medida em que ela exerce uma função nacional de alta cultura, principalmente como guardiã da língua nacional e, assim de uma concepção de mundo). A terceira instituição máxima da sociedade civil é a imprensa e a edição. (...) A imprensa e a edição, assim como a organização escolar, assumem papel essencial, pois são as únicas a abranger totalmente o domínio da ideologia (livros e revistas científicas, políticas, literárias...) e seus degraus (livros e diários para a “elite”, para vulgarização popular...) (Portelli, 1977:29).

A base social da ideologia tem sido favorável à hegemonia burguesa, sendo verdade que normalmente as classes subalternas são excluídas do sistema hegemônico.

As classes subalternas têm como principal concepção de mundo elementos folclóricos – (...) O folclore é um conjunto indigesto de fragmentos de todas as concepções de mundo e da vida sucedidas na história (...) (Portelli, 1977:27).

As massas populares, ao serem deixadas a encargo exclusivo da classe dominante, tendem a conservar concepções de mundo não elaboradas e assistemáticas, à medida que são alimentadas continuamente por elementos do pensamento moderno que, em contato com os traços conservados de sua primitividade, tornam-se traços difusos de valores morais e políticos, retardando a explosão de descontentamento com sua real condição de vida, corroborando os privilégios da dominação burguesa.

Na correlação de forças entre os grupos sociais fundamentais, os intelectuais orgânicos ocupam papel central no pensamento de Gramsci – tendo cada grupo social sua própria categoria especializada de intelectuais, cabe ao proletariado organizar-se (em sentido lato), agir politicamente por intermédio da ação engendrada no interior da sociedade civil, difundir sua própria ideologia, proporcionar às massas a consciência do conteúdo real de sua realidade concreta, colocando em pauta suas próprias reivindicações.

Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretendeu substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectual de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta

segunda necessidade, quando satisfeita, é que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época (Gramsci, 1989:27).

O pensamento, os valores e a moral na classe dominada devem ser unificados sob a expressão de sua própria forma de reproduzir a vida material e social, tendo em vista o rompimento com a opressão que lhe é imposta, proporcionando situações permanentes de negação ao sistema hegemônico e criação de um novo e radicalmente diferente sistema social. Nesse sentido consiste a importância e necessidade da ação política e da produção de intelectuais orgânicos também no nível dos dominados.

Assim, Gramsci insere o pensamento da classe dominada no nível ideológico a partir, principalmente, da prática questionadora em face das ações cotidianas da cultura realizadas no interior mesmo desta classe e das ações políticas que desenvolve e promove. Neste movimento os intelectuais orgânicos assumem a tarefa de professor – líder, que na identificação com o outro, que faz parte de uma mesma massa, tem condições de dialogar na linguagem do homem do povo, sem mantê-lo prisioneiro de um mundo que não lhe pertence. É nesse sentido que Gramsci aponta a importância da ação dos dominados, dos homens da massa que também fazem a história:

A história pressupõe, então, não só a ação dos líderes e a atuação dos de cima, mas também a ineliminável possibilidade da intervenção ativa e consciente dos de baixo. Fortalecer essa intervenção era a meta, o ideal do pensador italiano. Sua perspectiva revolucionária o incitava a tentar contribuir para a criação de organizações capazes de atuar num sentido político – pedagógico, capazes de ajudar a população a tornar mais críticas suas maiores atividades já existentes. Sua intenção era a de mobilizar o maior número possível de pessoas para a realização de um programa que resultasse em aumento da liberdade e em diminuição da coerção na sociedade (Cardoso, 1978:77).

1.4 Althusser e a Ideologia

Louis Althusser é um filósofo francês que, pelo conjunto de sua obra, com destaque para *Aparelhos Ideológicos de Estado*, assim como por sua militância político- partidária junto ao PC francês é referência para os estudos da filosofia marxista, e aqui, especialmente, para as problematizações que envolvem a questão da ideologia.

Assim como aconteceu com os pensadores anteriores sobre os quais nos debruçamos na análise da ideologia, as impressões ou notas de Althusser sobre o conceito aqui destacado surgiram em meio a grandes tensões sociais, políticas e econômicas que envolviam a Europa

pós-guerra, evidenciando, acima de tudo, a crise em que mergulhavam os pilares e a filosofia do proletariado, via partidos comunistas. Crise esta que se agravou na década de 50. Os caminhos trilhados pelo Partido Comunista no poder na então União Soviética e as opções de gerenciamento então tomadas e exercidas a partir de Stalin apresentavam desagregação e insuficiências que entravam em descompasso com a filosofia geral empreendida pelo materialismo histórico-dialético original, pensado por Marx e Engels.

Stalin marcou seu nome na história mundial ao liderar uma experiência inédita e única, vivenciada pela humanidade e especificamente pelos soviéticos, que após a Revolução Russa de 1917 tentou a realização de uma sociedade comunista sob a égide da ditadura do proletariado. Os meios utilizados e a filosofia que sustentava objetivaram-se pelo poder absoluto que exerceu durante um quarto de século, qualificado como exercício ditatorial e arbitrário, que submetia a sociedade em todos os aspectos ao Estado, suprimindo a liberdade de desenvolvimento do potencial do homem social e da emancipação social, esta tida como característica central da filosofia desenvolvida e perseguida por Marx.

O stalinismo, como ficou conhecido esta organização política- econômica e social que a partir da União Soviética foi determinada para os Partidos Comunistas do mundo, foi denunciado por Nikita Kruchev após a morte de Stalin, que ocorreu em 1953.

Sintomaticamente, é nos anos 50 que se manifesta, também, um forte movimento teórico de inspiração conservadora para o qual a época das crenças políticas apaixonadas, capazes de mobilizar amplas massas da população, tinha passado; e os novos tempos exigiam análises sóbrias, modestas, desenvolvidas por espíritos que renunciavam às veleidades revolucionárias e deixavam de alimentar a ambição insensata de transformar a própria estrutura da sociedade. Essa convicção se expressou, com vigor e alguma competência, em escritos de Raymond Aron e de Seymour Martin Lipset. Talvez a sua expressão mais famosa tenha sido o livro de Daniel Bell intitulado O fim da ideologia (Konder,2002:119).

O entendimento do objeto central que definiu seus estudos e das opções teóricas realizadas por Althusser exige referência a este cenário e seu aspecto histórico, uma vez que nos seus escritos de início dos anos 60, o diálogo então estabelecido tinha o stalinismo como base política, sendo objeto a questão da autonomia do teórico. Não podendo deixar de ser ressaltado que do lado oposto em que Althusser se encontrava, estavam os teóricos defensores do fim da ideologia, fortalecidos por denúncias que traziam à cena mundial os “crimes” praticados por Stalin, que aos olhos do mundo se identificava com o marxismo enquanto concepção de mundo, sendo então propícia a sua completa rejeição, baseada na

incapacidade de realizar o que o sustentava na base, criadas assim as condições para propagandear o fim da ideologia.

Diante dos inimigos teóricos de classe, os marxistas, todos que defendem a radical transformação social e acreditam na liberdade de desenvolvimento do potencial humano, e seus teóricos, viram-se, neste período, com a obrigação de desenvolver uma argumentação dura, radical, para se contrapor aos descaminhos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que trilhava a humanidade no mundo do capital. Era preciso não perder de vista as questões centrais da economia política marxista, que desvendou a estrutura e a dinâmica econômica da sociedade burguesa. Fazia-se necessário manter às claras os determinantes da reprodução das relações de produção. Este certamente era o compromisso teórico e político que Althusser sustentava na teoria dos aparelhos ideológicos de Estado e da interpelação ideológica.

Rejeitando a ordem explicativa da determinação de elementos outros para justificar a dominação, exploração, desumanização, ou seja, a existência e divisão de classes, estes, configurando-se como meios, partes ou fins das formações sociais capitalistas, mas trazendo na natureza da sua função e/ou organização social a incapacidade de determinação em última instância. A determinação em última instância é do nível econômico, que nas formações sociais se dá na reprodução das condições de produção.

Althusser é um marxista; como tal, não bebeu da fonte que determina as regras relativas à observação dos fatos sociais, que preconiza o afastamento do pesquisador de suas prenoções e a visão do objeto pesquisado – o fato social – a distância.

Isso um marxista não pode fazer, não tem como fazê-lo. Com Althusser não foi diferente: as notas que escreveu sobre a questão do Estado e da ideologia foram a princípio uma tentativa de releitura do marxismo a partir do entendimento de Estado proposto por Marx, e do Estado stalinista experienciado pelos soviéticos e que lhe foi contemporâneo. O desafio teórico a que se propôs foi uma tentativa de rever alguns aspectos dos escritos de Marx à luz do novo desenho de mundo imposto pela dominação e expansão do capitalismo, buscando ressignificar desta forma seus princípios. Notas publicadas em um texto em 1970 (sua versão final é datada de 1969) e segundo Albuquerque, tudo leva a crer que sua redação remonta, ao menos, a 1968, ano que marcou a história social, política e econômica de alguns países, inclusive da América Latina, por grandes marchas de trabalhadores e estudantes em protesto ao rumo que o capitalismo estava tomando em nível mundial e às opções e estratégias que vinham marcando a reorganização dos partidos comunistas em todo o mundo.

Ninguém ignora que o ano de 1968 marcou, nos países capitalistas avançados, tanto quanto na França, um duplo desdobramento na luta de classes. Deixando de lado a questão de saber se as lutas sociais, na França e na Itália principalmente, contaram com ampla mobilização da classe operária, não restam dúvidas de que o período se caracterizou por um desdobramento do *front* principal, por um lado, dos operários fabris para a camada de técnicos de nível médio ou, até mesmo, de nível universitário e, sobretudo, para a massa estudantil e, por outro lado, da luta econômica nas empresas e sindicatos, para a luta política “desorganizada” nas instituições.

Todos conhecem, também, a política dos partidos comunistas europeus no período, sobretudo na França, que consistiu em minimizar, e mesmo em se dessolidarizar do movimento estudantil e em refrear as reivindicações políticas do movimento operário, enquadrando-as em reivindicações salariais (Althusser, 1985:14).

Ao que parece, é mediante o pensar sobre os acontecimentos que se desencadeavam neste mundo social que Althusser procede à análise sobre o Estado, reconhecendo-o como instrumento por excelência da hegemonia da classe dominante, que se organiza em instituições determinadas e as têm sob seu domínio, tornando-se, desta forma, presente em sua existência, manutenção e reprodução, através principalmente da unidade que as constitui sendo esta assegurada através da atuação dos aparelhos repressivos e da função desempenhada pelos aparelhos ideológicos de Estado.⁷ Para este pensador, o Estado é, claramente, um instrumento de reprodução das relações de produção, atuando por duas vias – a da repressão e a ideológica.

Para chegar a esta identificação e função dos Aparelhos Ideológicos e repressivos de Estado, apoia-se na tradição marxista formal sobre o Estado, que se detém no poder de Estado contido desde o Manifesto e do 18 Brumário e na distinção realizada por Gramsci entre poder coercitivo e poder de domínio do Estado.

⁷ Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica, que deverá necessariamente ser examinada em detalhe, posta à prova, retificada e remanejada. Com todas as reservas que esta exigência acarreta podemos, pelo momento, considerar como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado especial):

AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas)

AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas)

AIE familiar. A família desempenha claramente outras “funções” que a de AIE. Ela intervém na reprodução da força de trabalho. Ela é, dependendo dos modos de produção, unidade de produção e (ou) unidade de consumo.

AIE jurídico. O “Direito” pertence ao mesmo tempo ao Aparelho (repressivo) do Estado e ao sistema dos AIE.

AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos.

AIE sindical.

AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...)

AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...) ALTHUSSER (1998).

Sobre a questão do Estado e seus aparelhos repressivos em Marx, faz a seguinte referência:

(...) O Estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à classe dos grandes latifundiários) assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista).

O Estado é, antes de mais nada, o que os clássicos do marxismo chamaram de o aparelho de Estado. Este termo compreende: não somente o aparelho especializado (no sentido estrito), cuja existência e necessidade reconhecemos pelas exigências da prática jurídica, a saber: a política – os tribunais – e as prisões; mas também o exército, que intervém diretamente como força repressiva de apoio em última instância, (...) e, acima deste conjunto, o Chefe de Estado, o Governo e a Administração (Althusser, 1985:62- 63).

A descrição do Estado e dos seus aparelhos repressivos (aparelho que funciona basicamente através da violência) é considerada por Althusser como insuficiente para explicar a reprodução do poder de uma classe dominante. Primeiro, por ter a teoria do Estado em Marx permanecido no nível descritivo; depois, por ser o poder de Estado exercido através de uma classe sobre outra, estas estando em permanente relação, que mesmo sendo essencialmente de poder e subordinação, não se dá exclusivamente pela repressão, embora esta corresponda perfeitamente a um sem-número de fatos que lhe concernem.

Assim, a definição de Estado como Estado de classe, existente no aparelho repressivo de Estado, elucidada de maneira fulgurante todos os fatos observáveis nos diferentes níveis da repressão, qualquer que seja o seu domínio: desde os massacres de junho de 1848 e da Comuna de Paris, do domingo sangrento de maio de 1905 em Petrogrado, da Resistência, de Charonne, etc... até as mais simples (e relativamente anódinas) intervenções de uma “censura” que proíbe a Religiosa de Diderot ou uma obra de Gatti sobre Franco; elucidada todas as formas diretas ou indiretas de exploração e extermínio das massas populares (as guerras imperialistas); elucidada a sutil dominação cotidiana aonde se evidencia (nas formas da democracia política, por exemplo) o que Lênin chamou depois de Marx de ditadura da burguesia (Althusser, 1985:64).

Assim posta a questão do Estado, com sua dupla função de domínio e de mecanismo da reprodução social, política, econômica e ideológica, Althusser sugere a existência de outra realidade que convive com o poder repressivo de Estado, sendo diferente deste, identificado como aparelhos ideológicos de Estado, que no seu entendimento se configura como um acréscimo à teoria descritiva do Estado em Marx.

Para fazer avançar a teoria do Estado é indispensável ter em conta não somente a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho (repressivo) do Estado, mas que não se confunde com ele. Chamaremos esta realidade pelo seu conceito: os aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1985:67).

No âmbito do que Althusser identifica como aparelhos ideológicos de Estado está o princípio mesmo do materialismo histórico – a reprodução das condições materiais de produção em geral –, em conexão com o conceito de ideologia que adotou.

Toda formação social se organiza sob um modo de produção dominante e este, para continuar a existir, precisa reproduzir as condições que o sustentam, quais sejam – as forças produtivas e as relações de produção existentes.

Na dependência existente entre reprodução dos meios de produção e das forças produtivas, Althusser concebe o que já se encontra em Marx, que é o elemento trabalho, o meio material do trabalho, e a necessidade de um modo de produção dominante oferecer o mínimo de condições necessárias para manter a reprodução da força de trabalho, indispensável para a retroalimentação do sistema em questão – o capitalismo, e do que existe com ele – mais-valia e alienação.

Nas sociedades capitalistas, este mínimo necessário seria, para Althusser - o salário e a diversidade de qualificação.

Quanto ao salário enquanto condição da reprodução da força de trabalho, comenta nos seguintes termos:

(...) indispensável para sua reprodução, quer dizer, indispensável para a reconstituição da força de trabalho do assalariado (para habitação, vestuário e alimentação, em suma, para que ele esteja em condições de tornar a se apresentar na manhã seguinte – e todas as santas manhãs - ao guichê da empresa); e acrescentemos: indispensável para a criação e educação das crianças nas quais o proletariado se reproduz (em x unidades: podendo x ser igual a 0,1,2, etc...) como força de trabalho (Althusser, 1985:56).

A qualificação do trabalhador seria uma exigência relativa à diversidade e às condições de desenvolvimento alcançadas pelas forças produtivas na formação social capitalista que diversificou os elementos do trabalho e a própria produção.

Dinâmica de produção que tende a deslocar o espaço de aprendizagem, apreensão e qualificação do trabalho do local onde este se realiza de fato (fábricas, oficinas etc.) para espaços outros, que tendem a ficar com a responsabilidade – função social de reproduzir a

mão de obra necessária e qualificada para atender às necessidades do mercado de formações sociais específicas.

Com essas considerações, Althusser evidencia a escola como instituição privilegiada de reprodução da força de trabalho, e mais adiante irá identificá-la como parte integrante dos aparelhos ideológicos de Estado escolar, elegendo-a como aparelho ideológico central das formações capitalistas. Afirma que nas sociedades capitalistas modernas, ao menos em se tratando da europeia, é a escola, juntamente com a família, que dispõe de mais tempo com as crianças no período de sua formação social inicial, ao qual denominamos de socialização.

Ao pensar o aparelho ideológico de estado escolar faz a seguinte inferência:

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...) Aprende-se o “Know-how” (Althusser, 1985:58).

Na continuação dessa passagem, Althusser anuncia as formas de atuação da escola, via suas técnicas pedagógicas de ensino-aprendizagem, na reprodução da força de trabalho enquanto condição, associada à ideologia, para reprodução das condições de produção.

Lembrando que na perspectiva de aparelhos ideológicos de Estado, a escola propriamente dita é uma unidade, ou seja, parte de um conjunto bem mais amplo que constitui este aparelho específico, e não todo o aparelho ideológico de Estado escolar. Um aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições e práticas.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus seguidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc... (Althusser, 1985:58).

Situamos a escola enquanto unidade integrante do aparelho ideológico de Estado escolar. As elaborações teóricas que sustentam a hipótese de aparelhos ideológicos proposta por Althusser evidenciam as categorias Estado e Ideologia. Assim como Althusser propôs

uma concepção de Estado, também o fez com ideologia, a partir de uma teoria da ideologia em geral. Para o autor, a ideologia corresponde a uma necessidade presente em todos os povos, em todos os tempos, sendo portanto onipresente e trans- histórica.

Na leitura de Konder, citando Althusser:

(...) nesse sentido, é eterna (como o inconsciente é eterno, segundo Freud). Althusser se considera, mesmo autorizado a propor uma teoria da ideologia em geral, no mesmo sentido em que Freud apresentou uma teoria do inconsciente em geral (Konder, 2002:121).

A teoria da ideologia em geral de Althusser abrangeria três aspectos fundamentais: a ideologia é uma representação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência; a ideologia tem existência material, é neste campo que deve ser identificada e problematizada, e não no campo das ideias; a ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos.

Quanto à primeira característica indispensável à teoria da ideologia em geral conforme Althusser – Tese I: A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.

Para Althusser a ideologia não é uma representação imaginária do mundo, no nível de mistificações, inversão, falsa consciência - naquela velha fórmula, na qual basta inverter a representação imaginária para torná-la representação verdadeira. E sim a relação que se estabelece com essas reais condições de existência a partir de representações que dela se fazem, a representação da relação com o mundo real. Chega inclusive a afirmar textualmente: *...(ideologia = relação imaginária com as relações reais (Althusser, 1985:89).*

Vejamos o desdobramento explicativo que Althusser sugere para justificar essa tese:

Em linguagem marxista, se é verdade que a representação das condições de existência reais dos indivíduos que ocupam postos de agentes da produção, da exploração, da repressão, da ideologização e da prática científica, remete em última instância às relações de produção e às relações derivadas das relações de produção, podemos dizer que: toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (Althusser, 1985:88).

A segunda característica comum a toda ideologia configura a segunda tese - Tese II: A ideologia tem uma existência material.

Em relação à segunda tese, o autor faz referência direta ao próprio princípio do materialismo, reivindicando a existência material da ideologia que existe não no mundo espiritual ou das ideias, mas nas relações sociais reais, que são eminentemente relações de produção e de classes; é nesta relação que reside a materialidade da ideologia, quando as ideias se inserem em práticas que se realizam no interior de aparelhos ideológicos de Estado.

(...) as “idéias” de um sujeito humano existem em seus atos, ou deve existir em seus atos, e se isto não ocorre, ela lhe confere idéias correspondentes aos atos (mesmo perversos) que ele realiza. Esta ideologia fala de atos: nós falaremos de atos inscritos em práticas. E observaremos que estas práticas são reguladas por rituais nos quais estas práticas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico, mesmo que numa pequena parte deste aparelho: uma pequena massa numa pequena igreja, um enterro, um pequeno jogo num clube esportivo, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um *meeting* de um partido político, etc. (Althusser, 1985:91).

A terceira tese consiste no que para os comentadores de Althusser é a verdadeira contribuição do filósofo para a teoria marxista da ideologia, sendo juntamente com os aparelhos ideológicos o que há de mais original na teoria que desenvolve na análise do capitalismo. Tese III: A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

O sujeito se constitui socialmente à medida que é interpelado por outro sujeito, havendo reconhecimento e submissão. O sujeito socialmente existente precede ao indivíduo, já que está sempre ligado a um conjunto de referências que o formam enquanto sujeito histórico.

(...) o indivíduo é abstrato com relação ao sujeito que ele já é sempre, isto é, o indivíduo é apenas a unidade abstrata que ocupa a posição – esta concreta – do sujeito, assim como o nascituro é abstrato com relação à posição que o sujeito já ocupa na linhagem familiar concreta e no imaginário dos futuros pais (Althusser, 1985:44).

Nesse sentido, a estrutura social, organizada politicamente na forma do Estado, que é Estado de classes, governado pelos rituais dos aparelhos ideológicos de Estado, produz práticas de interpelação e sujeição do sujeito que, ao ser chamado, valida livremente os postos e pressupostos da relação a que se submete, por se reconhecer nela, tornando-as assim verdadeiras.

A partir da ideologia – de determinada representação do mundo (política, moral, religiosa, estética) –, que é consciência, crenças e atos inscritos em práticas e rituais, é que indivíduos concretos se constituem em sujeitos.

A ideologia interpela sujeitos; ela os recruta entre os indivíduos, transformando-os

(...) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendida como o tipo mais comum de interpelação policial (ou não) cotidiana: “ei, você aí!”

Supondo que a cena teórica ocorre na rua, o indivíduo interpelado se volta. Nesse simples movimento físico de 180° ele se torna sujeito. Por quê? Porque ele reconheceu que a interpelação se dirigia “certamente a ele”, e que “certamente era ele o interpelado” (e não outro). A experiência mostra que as práticas de interpelação em telecomunicações são tais, que elas jamais deixam de atingir seu homem: apelo verbal, ou um assobio, o interpelado sempre se reconhece na interpelação (Althusser, 1985:96-97).

O que Althusser apresenta em sua formulação atende ao modo como a ideologia se relaciona com a realidade dos aparelhos ideológicos, existindo nas práticas experimentadas pelo sujeito à medida que são interpelados pelas representações e crenças que se identificam com as maneiras com que produzem as suas vidas, existindo sempre em um aparelho e suas práticas.

Na perspectiva altamente histórica na qual problematizamos a questão da ideologia no pensamento de Marx e Engels, Gramsci e Althusser estamos assumindo o desafio de delinear elementos da realidade política, social e econômica da sociedade alagoana que tendo na ideologia um elemento altamente eficaz produz e reproduz no pensamento social concepções que promovem identidades de classe que atuam na totalidade social no conjunto das relações culturais onde situamos a escola e a partir da dimensão cultural que sua função social exerce representações sociais da figura do professor, especialmente os que atuam nas séries iniciais da escola pública.

Para desenvolver o trabalho, tendo em vista a consecução do seu objetivo que é falar da escola e da ideologia da desvalorização do professor das séries iniciais da escola pública apresentaremos a seguir elementos da gênese e desenvolvimento da formação social e escolar de Alagoas e sua relação com a constituição histórica da categoria de professor.

2 Classes Sociais, Magistério e a Ideologia da Desvalorização em Alagoas

O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história da teoria a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social.

Lucien Goldmann

A árvore que não dá frutos é xingada de estéril. Quem examina o solo?
O galho que quebra é xingado de podre, mas não havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, ninguém diz violentas as margens que o cerceiam.

Bertold Brecht

No que diz respeito à concepção de ideologia, estaremos utilizando muito próximo do entendimento proposto por Gramsci, que percebe esta forma de consciência social como conjunto de valores morais, culturais e políticos, associados à produção da vida material, vinculada aos grupos fundamentais da sociedade. Estreitamente vinculada aos interesses sociais, esta forma de consciência é disseminada sistematicamente pelos representantes legítimos das classes em disputa, entre os quais se situam os intelectuais orgânicos e os funcionários do Estado. A história social da luta de classes tem mostrado a preponderância moral e política das ideologias dominantes.

As condições reais econômicas, políticas e sociais em que se entrelaçam os valores e as estratégias rivais têm trabalhado ao longo da história em favor das classes dominantes, limitando os espaços da contra-hegemonia, intimidando os movimentos sociais da classe subordinada, mantendo-os como que sob controle; sem conseguir, contudo sufocá-los, a ponto de fazê-los desaparecer, como imaginamos ser o grande sonho dos donos do poder, na intenção de descansarem em paz. Assim, em Alagoas, existe certa ausência, se não de fato, ao menos de força, dos intelectuais orgânicos da classe subordinada. Todas as vezes que espaços existentes não são imediatamente ocupados por quem de direito, outros assumem os vazios, mesmo que lhes pareçam estranhos. No caso da luta de classes, a estranheza transforma-se em utilidade. Na ausência condicionada pelo movimento do capital, dos intelectuais orgânicos da classe subordinada nos reais espaços que lhes pertencem, que se ocupado em maior escala provocariam movimentações substantivas no jogo da correlação de forças, a consciência social deste grupo circunda uma espécie de orfandade, condição que possibilita que seus valores morais e suas expressões políticas sejam então invadidos e assim

alterados, tornando-se confusos ao serem misturados e empregados pelo pensamento valores morais e políticos da classe dominante.

Assim, a ideologia configura-se como sinônimo de uma determinada representação de mundo que está em conexão com determinadas condições de existência, ou seja, em última instância, na dependência das relações de produção e de classe. Na disputa pela hegemonia, estando sob o domínio da classe dominante, visa, sobretudo, influir no comportamento das massas, para, obtendo o consenso, orientá-las por caminhos que garantam a manutenção e o exercício do seu poder sobre as demais frações de classe; este consenso é absoluto na totalidade que o forma, sem deixar de ser precário na realidade que o instala, porque é entre classes. No marxismo anterior a Gramsci, a ideologia, embora situada na perspectiva de classe, invariavelmente representava o pensamento da classe dominante; com Gramsci, as representações da consciência social dos dominados passam a circular na esfera do campo ideológico, tornando-se um forte elemento a favor da transformação.

Como a ideologia ou as manifestações ideológicas, enquanto sistemas de crenças, de valores políticos e sociais são utilizados diretamente na identificação da categoria profissional do magistério, na perspectiva da desvalorização, é o que aqui nos preocupa.

A ideologia da desvalorização a que nos referimos tem uma existência material, verificada na personificação da função social de uma atividade profissional, que constituindo-se dialeticamente com as características do princípio da contradição que corresponde à totalidade social, à medida que é representada pela desvalorização e o seu contrário, a valorização. A desvalorização constatada concretamente no desprestígio social e na baixa remuneração de quem a exerce, e a valorização como parte de um discurso sem sujeito no qual predomina a importância da escola e da educação como bem inalienável e direito universal de todos, legitimado oficialmente por diversos instrumentos legais e propagandeado desde a academia aos palanques partidários, passando por rituais ecumênicos e finalmente assentando no coração de pais e mães de famílias das grandes massas, que sem nada mais a oferecer, esperam no e do Estado elementos e espaços que embalem algumas raízes de sonhos em seus filhos.

É constante a oscilação e incompatibilidade entre a desvalorização e a valorização do magistério e da escola, demonstrando o antagonismo insuperável, mas explicável, no mundo do capitalismo do condicionante desta relação em que a valorização de um bem social, de uma atividade profissional não caminha junto, nem mesmo próximo do principal

protagonista de sua realização, de quem realmente o medeia no cotidiano – os milhões de professores e professoras que ocupam salas e escolas por toda a extensão deste país, fazendo-se presente até seus recantos mais longínquos.

A ideologia da desvalorização do professor das escolas públicas estaduais, em particular aqueles que atuam nas séries iniciais da educação básica, configura-se como um elemento à disposição da classe dominante no exercício de sua hegemonia, que se fortalece à medida que estabelece pontos estratégicos de sua constituição de produção e de classe para, a partir de vários condicionantes, formar um conjunto que tende a reproduzir a natureza social, política e econômica de uma determinada formação social.

2.1 Formação e elementos da estrutura de classes da sociedade alagoana

Compreender a dinâmica social, política e econômica que em Alagoas produz uma determinada constituição de classes nos dias atuais não é possível sem menção, mesmo que breve, aos condicionantes históricos e sociológicos que promoveram a constituição de uma determinada formação social que se mantém ao longo dos séculos sem grandes rupturas estruturais.

As mudanças que ao longo da história se fizeram na estrutura de classes da formação de Alagoas, situam-se de tal forma que permanecem na periferia de uma política de natureza agrário-oligárquica e seu modelo econômico de monocultura latifundiária.

Sobre essas questões faz-se indispensável referência a pesquisadores alagoanos que ao se debruçarem sobre o processo de formação sócio-política e econômica desta sociedade, contribuíram significativamente para cobrir, com seus registros, períodos da história de Alagoas que desvendam muitas das questões que nos são contemporâneas.

A constituição e a predominância da organização política oligárquica de Alagoas atrelada à economia canavieira, por ser o traço determinante da caracterização das expressões sociais em Alagoas, dentre estes a educação escolar, mereceram grande atenção no trabalho de Verçosa, que a partir do desvendamento dos elementos que beneficiam o poder, problematiza e situa os caminhos do sistema escolar, descrevendo o poder das oligarquias nos seguintes termos:

E, uma vez que esta História nos revela o predomínio e a permanência das elites oligárquicas alagoanas, foi inevitável que o seu ethos viesse a exigir minha especial atenção, até porque a História parece nos mostrar que, pelo menos em

Alagoas, ele se constitui sempre como modelo a ser admirado por todas as demais camadas e em alguma medida seguido em todas as instâncias da vida social (Verçosa, 1996:7).

Este modelo de reprodução de poder político e econômico, assim como seus valores morais e culturais, instalado na formação social de Alagoas caracteriza e exercita profundamente a alagoanidade, fundamentalmente pela predominância de relações pautadas em interesses privados e de grupos locais, que solidificados nos micro-espacos, funcionam como pequenos feudos. Na organização política atual acessam o Estado e então se cristalizam com todo o aparato que este dispõe, num período de longa duração, iniciado lá no século XVI, na época da colonização, chegando aos nossos dias sem sinais significativos de desmantelamento.

As flutuações políticas e econômicas da história recente de Alagoas surgem normalmente da necessidade de acomodação dos grupos locais ante a mobilidade e os imperativos da conjuntura nacional, para que mantendo sua singularidade, possa movimentar-se em face do conjunto federativo do Estado brasileiro.

A democracia política como um princípio da estrutura política capitalista precisa ser lembrado e exercitado contínua e cotidianamente, na repetição extenuante dos afazeres políticos brasileiros e em cada espaço da esfera pública, num país que viveu em sua história longos períodos de ditadura. Não nos causa espanto o fato de que em Alagoas, apesar do estatuto de oficialidade, a democracia política carregue traços da herança formada ao redor dos engenhos, dos mandos, para não dizer, dos desmandos que aí se sucederam; com os quais nem os mais progressistas dos grupos políticos no poder da história recente de Alagoas conseguiram romper definitivamente.⁸

Havendo, portanto, nesses casos, domínio, mas não direção; uma vez que o bloco histórico em Alagoas ainda permaneceria comandado hegemonicamente pelas oligarquias, tendo no topo da hierarquia senhores coronéis, que ao se apropriarem de discursos favoráveis à transformação social, no modelo do politicamente correto, fazem uso de ideologias que não

⁸ Estamos nos referindo ao período em que pela primeira vez na história de Alagoas um grupo político que representava a esquerda assumia o comando do Poder Executivo, primeiro na prefeitura de Maceió, depois no Governo do Estado, sob a liderança de Ronaldo Lessa. Gestão que se firmaria sob a ideologia “do combate às forças do atraso”, expressão referente aos grupos oligárquicos dominantes, que foi incansavelmente reiterada ao nível do discurso nas manifestações do próprio Lessa, dos sujeitos que integravam aquela gestão diretamente, e de todos aqueles que se identificavam com o projeto defendido pelo grupo que estava no poder.

lhes pertencem, para manter deslocadas de suas falas e representações no âmbito da totalidade social as práticas exercidas e o conjunto dos verdadeiros instrumentos que utilizam para limitar os movimentos da sociedade civil e manter a mesma lógica de poder coronelista que os beneficia.

Fazem parte dos instrumentos que compõem o aparelho de dominação social no cenário alagoano, a chibata, o tronco, a senzala, a casa-grande, a miséria de outrora, todos esses nos dias atuais, evidentemente transmutados nos canaviais e nas instituições públicas, espaços diretamente privilegiados da produção de vida de quase totalidade da população produtiva e empregada, e na ignorância política e de formação escolar e geral que assola o povo alagoano, sendo irradiadas e alimentadas práticas e ideologias seculares, que são dominantes. Encontram-se essas ideologias enraizadas nos ideais dos grupos oligárquicos, solidificadas no interior das famílias, perpassando por seus valores morais e seus rituais religiosos, disseminadas nos aparelhos de estado – escola, direito e principalmente nas manifestações populares, na sua forma mais primitiva que é o folclore.

Inexiste em Alagoas uma política de desenvolvimento e inclusão social; ações desta ordem significam priorizar um conjunto de elementos e iniciativas que poriam em risco a lógica da dominação política e econômica que vem ao longo dos séculos garantindo privilégios de grupos específicos. A miséria absoluta em que vive a maioria da população de Alagoas não supõe um elemento politicamente perigoso para a manutenção da formação social existente; esta condição é antes sua força-motriz.

A necessidade de comer, vestir e morar e a não correspondência regularizada e comum do que é essencial na humanização do homem social, tende, na ordem social vigente, a subordinar o homem que se submete à realidade quase que passivamente, por não encontrar no espaço social a capacidade de resistência. Esta passividade, em Alagoas, reside fundamentalmente na ideologia do poder das oligarquias, que promove um sentimento de pertença que supera a identificação de classe.

A dimensão ideológica das oligarquias consiste no que forma a base da sociedade tradicional, referida à família patriarcal e ao regime de compadrio político gerado a partir deste núcleo.

Neste modelo de formação social não há lugar para as livres iniciativas, nem por parte dos seus membros diretos e tampouco por seus subordinados.

No modelo social constituído em terras da Alagoas colonial há um modelo a seguir que tradicionalmente diferencia a condição de classe das famílias. Quanto aos membros da família, havia a determinação da função de cada um quanto à manutenção do poder e ostentação do *status* – que variava desde o sacerdócio, o filho doutor e a escolha cuidadosa dos laços matrimoniais. Nos laços matrimoniais é que consiste a verdadeira genealogia social de Alagoas. Forma esta de agregação que permanece nos dias atuais. Um exemplo típico dos enlaces matrimoniais neste molde, da história recente, é dos Collors de Mello com os Maltas e Lyras. O nome de família identifica a raiz genealógica social, a identidade do poder, que ao garantir privilégios, proteção e mandos, promove desmandos sob a interrogação – afirmativa de ameaça: sabe com quem está falando? Pode ser um Calheiros, Acioli, Cavalcanti, Wanderley, Gomes de Melo, Albuquerque, ou um de seus agregados e afilhados.

Sobre a historicidade genealógica do poder em Alagoas, Verçosa relata:

Os pais escolhiam cuidadosamente as alianças ou para reforçar os laços de parentesco e resguardar a propriedade de mãos estranhas – uniões com primos, tios, etc – ou para aumentar poder e prestígio, indo se unir a outras famílias de particular nomeada ou fortuna. A nova família fica estreitamente ligada às anteriores, quer do noivo, quer da noiva, tendo valor tanto o parentesco por linha paterna quanto por linha materna; os filhos casados ora continuavam morando com os pais, ora em casas que estes lhes dessem. O grupo familiar não se limitava então aos pais, filhos, agregados; era muito maior, pois devido aos casamentos entre parentes, os troncos das famílias eram geralmente primos entre si, e, relacionados, formavam um sistema poderoso para a dominação política e econômica, para a aquisição de prestígio e status. O indivíduo que não se achava preso e integrado numa família, muito dificilmente podia prosperar e adquirir seu lugar ao sol (Verçosa, 1996:44-45).

No que diz respeito aos grupos dependentes, a regência predominante é do sistema de compadrio, caracterizando a relação entre governantes e governados, dominantes e subordinados. Relação social do apadrinhamento, caracterizada nos pequenos/grandes favores que tendem a substituir os espaços das políticas públicas de inclusão social.

(...) Em torno destes grandes proprietários e dos colonos mais simples, seus tributários, havia a turma dos agregados, gente de poucas posses e se encostava noutra mais poderoso, vivendo de pequenos serviços, ou de um ofício remunerado, ou mesmo admitido a plantar cana em terras de um senhor. Criavam-se entre todos eles laços de serviços mútuos e de amizade, cujo resultado foi o compadrio: “o senhor de engenho” era convidado para padrinho dos filhos dos colonos e agregados e, de ambos os lados, reforçados os liames de amizade (...) (Verçosa, 1996:46).

No engendramento desta formação social, em que o chefe da família tem plenos poderes sobre os seus, e enquanto senhor de engenho domina o cenário social submetendo todos a sua vontade a partir do domínio econômico, e com este garantindo o domínio político, resolvendo e determinando os caminhos sociais, não só no âmbito político-administrativo, mas nas variadas questões, desde as relacionadas a saúde, emprego, casamentos, batizados, festas etc.

Este padrão de relações familiares estendidas às políticas administrativas vai se manter por toda a história, atravessar o século XX e adentrar o século XXI.

Não pretendemos com essa afirmação desconsiderar importantes ações que vêm se dando em termos conjunturais, que acabam desequilibrando a ordem normal dos caminhos do poder em Alagoas. O que afirmamos e buscamos entender é a totalidade dos valores morais e políticos que conformam um conjunto ideológico e configuram a alagoanidade, e que instalados desde os primórdios da constituição social, revelam predominância na determinação das relações aqui mantidas.

Um exemplo típico, de representação deste poder, no mundo atual do cenário alagoano está no coletivamente sabido pela sociedade alagoana, de cenas repetidas em algumas localidades da região. Em meio à crise vivida recentemente por alguns grupos no poder⁹, com repercussão nacional, numa cidade de médio porte do Estado, os estabelecimentos comerciais, como bares e restaurantes, desligavam seus televisores quando apresentadores de telejornais faziam a chamada da matéria que traria as prisões dos chefes das oligarquias locais. Os estabelecimentos que mantinham seus aparelhos ligados obrigavam os clientes a baixar a cabeça, meio que buscando proteção e /ou numa atitude de humildade, reverenciando o senhor, que estava preso... temporariamente, certamente voltando para um novo reajustamento social.

A formação social alagoana instituiu e preservou a moral da subserviência, da qual a violência institucionalizada é um de seus elementos mais característicos. Contrapor-se aos chefes locais está próximo de colocar em risco a sobrevivência e a própria vida. A vida, porque os chefes locais contam com grupos armados **que cuidam** de tratar impiedosamente os inimigos políticos e sua sobrevivência, pois os setores produtivos existentes assim como o

⁹ Nos referimos a operação da policia federal denominada de Taturana que desarticulou
vvvvvvvmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm

próprio Estado, através dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, comumente estão sob o domínio e a direção dos chefes locais.

Em Alagoas, os homens são indivíduos que direta ou indiretamente estão ligados a interesses de famílias individuais, que sufocaram e nem mesmo deixaram surgir a perspectiva de organização de classe social, embora, sem sombra de dúvidas, a imensa e desigual concentração de renda delimite, mesmo que à sombra da ideologia do filhotismo político, a posição e o conflito de classe ali instalado.

Conflito que não tem a dimensão de movimentos de rupturas, nem mesmo de grandes contestações, mas que silenciosamente se objetiva para além da organização político-administrativa, instalando-se na realidade da vida cotidiana, denunciada nos dados demonstrados a seguir. Dados estes que, enquanto conhecimento formal, não são reconhecidos pela maioria da população, mesmo das parcelas que, a princípio, talvez tivessem a obrigação de conhecê-los, como é o caso dos profissionais da educação, especialmente da escola pública, uma vez que o trabalho pedagógico, desenvolve-se em relação às condições de vida produzidas pelas comunidades nas quais as escolas estão inseridas, buscando significar a aprendizagem de acordo com as experiências acumuladas pelos discentes e suas necessidades. Mas que no interior das escolas é pautado pela ideologia dominante, portanto, encoberto. A denúncia da grande e desigual concentração de renda existente no Estado de Alagoas, sendo apontada como a maior do país, não alcança a população que vitimiza. Há uma letargia social que sufoca a indignação.

No caso alagoano, a polarização é evidente: de um lado, o 1% dos mais ricos com 31% da renda e, do outro, os 50% mais pobres com apenas 13%. (...) Do conjunto da população economicamente ativa, mais de 294 mil pessoas não têm renda, 623 mil recebem até um salário mínimo, 352 mil vivem na corda bamba recebendo entre um e cinco salários. Como a pobreza é generalizada, apenas 54 mil desses alagoanos têm renda acima de 1.500 reais, cobrindo assim o salário mínimo necessário para a vida normal de uma família, que, em janeiro de 2007, era de R\$ 1.613,08 segundo os cálculos do DIEESE. Esses dados revelam uma classe média muito pequena e um mercado consumidor estreito (Carvalho, 2007:11-12).

Existe um padrão nas relações de produção que reforça a manutenção das condições de pobreza e dependência em favor dos dominantes que mantêm o poder constituído em bases constantes, mas bastante frágeis, não sendo assim permitido abrir guarida, pois qualquer movimento mais arrojado em favor da massa pode significar destituição dos privilégios secularmente mantidos.

O modelo social adotado soma a grande inércia que assola a economia interna, aonde a principal produção é realizada para atender o mercado externo, as dificuldades financeiras do Estado, que o tornam incapaz de investimentos em infraestrutura, e uma realidade social que apresenta indicadores sociais, entre eles educação, trabalho, renda, saúde, pobreza e desigualdade, que o configuram como o pior do país. Além da prática de uma violência institucionalizada, como meio primordial de sustentação da estrutura oligárquica, que em meio a disputas entre famílias torna pesado o ambiente social, instalando a cultura do medo e do silêncio, que alimenta e mantém a violência¹⁰, e que se repete pelo longo processo da história alagoana.

De modo geral, a atividade política em Alagoas, ao menos aquela que se faz perceber, na prática, reproduz não só o modelo que vigorou no período provinciano, como as mesmas artimanhas de controle do poder. A disputa política está associada diretamente ao poder de Estado. Vejamos, através dos indicadores abaixo, como se traduz na prática o poder de Estado na organização econômica de Alagoas, e como no seu interior são tecidas a trama do poder e a ideologia coronelista que dita as regras sociais.

Diferentemente de outros estados brasileiros mais desenvolvidos, em Alagoas, a ausência de um forte processo industrial, a inexistência de um setor comercial e de serviços dinâmicos, assim como a fragilidade da máquina pública – pequena para as necessidades regionais e mau

¹⁰ Tenório registra o período de extrema violência que marcou a transição de domínio entre o governo Malta e o de Euclides da Cunha. A oligarquia Malta é considerada pelos historiadores como um dos períodos de domínio mais longos de um chefe local sobre a totalidade do Estado que ao ser derrotado por Euclides da Cunha é substituído por oligarquias que se estruturavam sob a orientação de Fernandes Lima. A disputa entre os adversários políticos não representava propostas de mudanças, era um enfrentamento entre grupos que culminou na substituição de uma oligarquia por outra, mas, sem antes deixar impregnada por toda sociedade as marcas dos instrumentos que utilizavam os grupos dominantes na disputa pelo poder. “Para atender as reivindicações de Euclides que se queixara de que a guarnição federal passada tomara partido em favor de seus opositores, o Exército designara o Tenente Brayner com ordens de atender o Chefe do Executivo e evitar a anarquia. Atraindo o tenente ainda mais para o seu campo, o Governador o nomeia Secretário do Interior, a pasta da segurança estadual, comprometendo irremediavelmente sua isenção. Tão logo foi investido no cargo, Brayner toma conhecimento de uma manifestação gigante de protesto contra o Governo, a qual terminaria na Praça dos Martírios em franca posição de confronto. A concentração passa pela Levada e por diversas ruas de Maceió, engrossando em cada parada para onde diversos oradores se fazem ouvir, cada um mais veemente que o outro, condenando a tirania. Na Praça do Montepio, o jovem advogado Bráulio Cavalcante sacode a multidão com sua eloqüência antigovernamental. No meio de seu discurso, o Tenente Brayner o interrompe com ordem de parar. Negando-se a atender ao Secretário do Interior, o orador continuou em meio à tensão dos presentes e após ríspido diálogo entre as partes o militar autorizou o pelotão que comandava a abrir fogo contra os oradores. Novas descargas, tiros contra os soldados, multidão espavorida, gritos, feridos, perseguição e fuga dos soldados: no chão, além de outras pessoas, o corpo sem vida de Bráulio Cavalcante, e, agonizante, o Tenente Brayner que faleceria dias após. Foi o ato final. A multidão recompõe-se e ataca de novo o Palácio. O Governador foge mais uma vez e desta feita para não mais retornar. As retaliações vieram também no interior. A tropa federal percebeu que não poderia conter os revoltados e recolheu-se. Terminara a longa era dos Maltas. Ruíra a velha oligarquia. (...) Clodoaldo e Fernandes Lima triunfaram (1997: 126-127).

pagadora – inviabilizaram o surgimento tanto de uma classe operária expressiva como de uma classe média numericamente representativa. Como a economia de Alagoas é frágil, a importância da presença do Estado é muito grande. O poder público é um grande empregador. São 56 mil funcionários estaduais, 18 mil federais e 13 mil somente na Prefeitura de Maceió (Carvalho,2007:16).

Os funcionários públicos formam uma imprescindível classe média que vive materialmente na corda bamba, mas, ideologicamente, para manter-se afastada de sua real condição de classe, comumente se associa a grupos dominantes nas suas ideias e valores. Esta classe média não se sustenta sem o recebimento do salário, claro, é verdade, mas, se lhe faltar, mesmo que seja por um mês ou dois, joga-a na condição de desprovida materialmente. No entanto, em condições de normalidade, verifica-se a associação ideológica com os donos do poder nas políticas de ações institucionais, e com maior força, nos valores que orientam sua conduta, principalmente entre os detentores de micro- poderes. O trato com os subordinados, com os de menor posse, com os usuários dos serviços, com aqueles que não ostentam sobrenomes de até terceiro grau com alguma família ilustre da região, é invariavelmente semelhante ao utilizado pelos senhores de engenho para com seus agregados descontentes, aproximando-se do trato resguardado aos opositores. Exceto para os agraciados; estes, ao rezarem nas mesmas cartilhas de seus superiores, tornam-se apadrinhados do sistema.

As relações de trabalho estabelecidas nas instituições públicas são permeadas por laços de amizade, bem nos moldes do compadrio político, onde se gera apoio, auxílio, defesa e lealdade, reforçando a política do manda-quem- pode- e- obedece- quem-tem-juízo. A política da amizade e a moral da obediência se sobrepõem à qualidade técnica, ao valor do trabalho, ao compromisso empregatício com a representação do público.

No caso dos funcionários públicos da educação, a desobediência é punida em primeiro grau por perseguição interna, que se dá através do controle excessivo do horário de trabalho, exposições públicas de cobranças arbitrárias, retiradas de cargos comissionados ou complementações de salário, sendo a mais temida para os professores da burocracia, a devolução para o exercício do magistério nas escolas, em salas de aula.

É nesse contexto que a passagem de Diéguas Júnior referindo-se à evolução política do período imperial brasileiro, dos tempos dos engenhos em Alagoas, nos lembra, com as devidas proporções impostas pela distância dos séculos que nos separam, a caracterização e permanência de um sistema político regulado por um centralizado e exclusivo setor

econômico, dominado por uma mesma classe que, com suas exceções, permanece vinculada aos principais grupos oligárquicos da região, com seus valores morais apoiados no paternalismo e na religiosidade católica:

(...) O engenho mantinha, através de seus senhores, sua tradição política. Criou-se e formou-se em derredor do engenho o organismo político de onde sairia mais tarde o municipalismo. Talvez por isso que a vida política na província girasse tanto em derredor da economia açucareira. Era natural que assim se desse como conseqüência das origens mesmas dessa formação política a partir do período colonial. Na colônia eram senhores de engenho que deliberavam e resolviam; quando não compunham as câmeras Municipais, estas eram formadas pelos “homens bons”, por eles escolhidos.

Já mesmo no período holandês, quando mal desabrochava a organização político-administrativa do Brasil, o papel do senhor de engenho não era só o de líder, o de chefe; era também o de dirigente, que ultrapassava dos limites de sua propriedade o limite de sua influência, de suas decisões.

(...) O engenho e a capela são os núcleos de onde se irradiam os avisos, as comunicações, as deliberações. E o senhor de engenho é que delibera e que transmite os resultados (Manuel, 1980:202).

A democracia como o estágio mais elevado da organização política do capitalismo moderno convive em Alagoas com componentes arcaicos, herdados da colonização, há muito superados em termos de princípios nas regiões que lograram o desenvolvimento industrial, na margem do movimento possível de uma sociedade capitalista subdesenvolvida ou, como prefere a ideologia atual, em desenvolvimento, mas que neste nível não chegou à terra dos marechais.

Não chegou, e não poderia, uma vez que dentre as opções econômicas possíveis, as realizadas pela política social na intenção de preservar seus interesses apoiaram-se exclusivamente na dependência da posse das grandes propriedades, concentrando hoje, em suas dependências, parques industriais de usinas açucareiras de grande porte, contrastando radicalmente com as condições de outros polos produtivos existentes na região, e conseqüentemente com seus indicadores sociais, daí emanando todas as articulações e expressões da vida social. As raízes do poder em Alagoas encontram seus elementos fundantes na formação do engenho banguê e se mantêm sem grandes modificações até os nossos dias, com força quase que inabalável, intensificando a perspectiva que situa a determinação em última instância da base econômica nas mudanças, e no caso de Alagoas, na permanência das circunstâncias sócio-históricas reais.

Sobre esta questão vejamos o que diz Lira:

Do período colonial até o início da República, ser senhor de engenho significava ter vastas propriedades, o que deixava muita gente sem terra, dependente desses grandes proprietários.

Esses possuíam muito poder. Quanto maior fosse a área de terra e o número de escravos possuídos, tanto maior era o poder que o senhor detinha, irradiando-se para além dos limites do engenho, alcançando o meio urbano, onde elegia prefeito, vereador, deputado, senador e governador, influenciando, ainda, a nomeação de juízes e pessoas do alto escalão do governo estadual e, até, federal.

Esses senhores formavam uma elite quase homogênea, com poderes especiais. Núcleo político-social, o engenho era também um núcleo demográfico, servindo de base à formação da família e da sociedade alagoana. Por conseguinte, qualquer núcleo que se constituiu em Alagoas encontrou sua base de formação no Engenho Banguê.

Como diz Diégues Junior (1976, p.40), “o senhor de engenho é a grande figura da paisagem social de Alagoas. É nele que se centraliza a organização da família. As cidades de Alagoas são, na verdade, um prolongamento do engenho, e o senhor de engenho é o chefe político da família e de toda a gente que vive no engenho.” (Lira,2007:52).

Nesse sentido, pensar as expressões e repercussões da vida social em Alagoas e não apenas da economia e do Estado, mas a religião, a política, a constituição familiar, os valores morais e culturais, as interpretações do direito e a organização escolar, a função da educação, o papel do professor, exige manter em cena as relações estabelecidas a partir do latifúndio e de sua produção, sendo esta em Alagoas concentrada majoritariamente em torno do açúcar.

A produção do açúcar protagoniza o cenário alagoano nos vários períodos político-administrativos brasileiros, da Colônia ao Império, chegando a manter-se na República, contando por esses tempos com mais um aliado – o Estado. *Com a superação dos engenhos centrais, o governo passou a apoiar a construção das usinas com crédito do Banco do Brasil, que lhes financiava as instalações e fornecia recursos para viabilizá-las economicamente (Lira,2007:60).*

Desta forma, há um significativo aumento no número de usinas aqui instaladas, de 6 em 1910 passam para 15 em 1920. Há também uma crescente e expressiva participação dos poderes políticos federais, estaduais e municipais na proteção do mercado do açúcar, e com ele dos privilégios desta nova camada de industriais.

Há a criação de políticas voltadas especificamente para a proteção da atividade açucareira, estas encabeçadas por usineiros que muito comumente exerciam mandatos políticos de deputados, senadores, governadores e prefeitos.

Em consonância com essa política de alianças entre o público e o privado, em 1931 foi criada a Comissão de Defesa do Açúcar, em 1933 foi criado um órgão específico, o

Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA) e, finalmente, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

A aliança entre os usineiros e o Estado revela o rumo seguido pelas relações políticas e de produção aqui promovidas e a ideologia dominante nitidamente fixada pelo sistema, integradora da estrutura de dominação.

Para se ter a dimensão da importância e força dessa aliança, vejamos os dados abaixo:

Graças aos estímulos fornecidos pelos governos federal, estadual e municipal no período de 1970 a 1980, a agroindústria do açúcar cresceu 146%. Alagoas, apesar de ser um Estado pequeno, igualando-se nisso a Pernambuco, foi o maior produtor de açúcar e álcool do Nordeste em 1981, possuindo 31 usinas e produzindo 24 milhões de sacas de açúcar. Para se ter idéia da expansão da atividade açucareira no período militar, em 1971, Alagoas produzia quase 10 milhões de sacas. Cinco anos depois, aproximava-se de 12 milhões e, em 1981, com 31 usinas, alcançava mais de 24 milhões de sacas de açúcar (Lira,2007: 64-65).

O sucesso agroindustrial foi promovido juntamente a todo um conjunto de infraestrutura necessária à comercialização, com melhoria dos portos, estradas, energia elétrica, comunicação, resultando na posse pelos usineiros de quase todo o litoral, zona da mata e dos tabuleiros de Alagoas. Constituem-se em senhores sociais, donos não apenas no que diz respeito aos elementos materiais, mas, sobretudo, de uma certa forma de representação e consciência social.

A relação estrutural estabelecida entre política e economia na sociedade alagoana dominada pelas oligarquias, através das relações de produção e seus efeitos jurídico-político-ideológicos, representa a unidade do bloco histórico. As oligarquias vinculadas organicamente à estrutura conservam o controle da sociedade política e da sociedade civil, difundindo sua concepção de mundo sobre as demais camadas.

Durante toda a história social de Alagoas, a economia esteve dependente das atividades agrícolas ou agroindustriais. Fato que serviu ao longo dos anos como justificativa central para o estado de pobreza que assola o povo alagoano, sendo a cana-de-açúcar apontada como a grande vilã do processo de desigualdade que aqui se estabeleceu.

Vale salientar que o interesse fundamental deste elemento do discurso do culpado, aqui a cultura da cana, mas poderia ser o café, o cacau ou outra cultura qualquer, desde que com interesse mercadológico apropriado, serve, mais uma vez, para encobrir pela ausência ou exacerbada presença, elementos do conjunto do processo social, isolando-os da totalidade

que conforma a formação social de Alagoas. O elemento de entrave social da formação social de Alagoas e da geração da pobreza decididamente não é a cana-de-açúcar por ela própria, mas o modelo social, político e econômico que na sua produção se concentra.

Modelo este cujo panorama geral evidencia a concentração de renda, com alta incidência de pobreza, sendo, desta forma, o modelo econômico adotado apontado como o principal problema.

O modelo histórico do banguê acompanhou o processo de modernização tecnológica e financeira do mercado nacional, preservando a especificidade local.

(...) Nesse modelo, “a prioridade é a grande empresa, com pouca diferenciação da produção, baixa competitividade e relações de trabalho predominantemente informais, gerando forte exclusão social e um ambiente desfavorável aos pequenos e microempreendedores. Um modelo que pouco valoriza a educação, concorrendo para a elevada desigualdade da renda e baixa mobilidade social... (Carvalho,2007:60).

A distribuição dos bens de produção, altamente concentradora e conservadora, não permite a formação de qualquer grupo como força social, caso se situe fora do círculo dominante. O modelo sócioeconômico adotado privilegia a riqueza dos grupos no poder, promovendo a pobreza com escassez de postos de trabalho com permanente déficit, que se somam à informalidade dos existentes e ao analfabetismo funcional e estrutural, condições que limitam as possibilidades de perspectivas de mudanças sociais.

Em Alagoas, as perspectivas de mudanças passam obrigatoriamente pelo rompimento definitivo com o poder das oligarquias, que tende a manter o conjunto da população refém dos seus interesses econômicos e de poder.

O poder das oligarquias se dá através de mecanismos que variam entre os elementos coercitivos e os de coesão social na manutenção da hegemonia. A violência praticada entre frações dominantes de grupos oligárquicos rivais na disputa pelo poder, enquanto se trata de grupo dominante, delimita os maiores espaços de dominação de cada fração em épocas e espaços determinados, indo a disputa até aí. A demonstração da força repressiva entre os iguais, ao tempo que alerta os dominados, alcança a coesão social através daquele traço de pertença social, característico da alagoanidade: o grupo vitorioso leva consigo todos os seus, apresentando o projeto de uma classe ou fração de classe como sendo o projeto de todos.

Assegurada a dinâmica de manutenção do sistema, a maioria da população, desprovida das necessidades básicas de sobrevivência e voltada inteiramente para sua busca, não encontra espaços reais para construir uma identidade enquanto sujeito da própria história,

uma vez que os espaços que privilegiariam a materialidade deste movimento coletivo, a supor, as áreas de trabalho produtivo e bens culturais, são transformados em repetições pioradas de negações seculares.

Os limites conservados pelo quadro produtivo trazem ao cenário social, condições que restringem a compreensão crítica da prática social em que a população mais pobre está inserida. Sem trabalho formal, escola de qualidade, espaços de lazer e cultura, a população alagoana, principalmente a mais pobre, gira em torno da conservadora ideologia de submissão ao poder, dependendo do favor, do afeto e desafeto dos poderosos chefes oligárquicos. A organização popular da grande massa limita-se aos espaços reservados aos cultos clericais tradicionais ou modernos, organizados para, em nome da diversão e da conservação de tradições, exaltar chefes políticos locais que assediam as consciências, desobrigadas de pensar em seus interesses.

Diferentemente de outros estados brasileiros mais desenvolvidos, que trilharam o caminho do desenvolvimento industrial, em Alagoas inexistente processo industrial amplo, assim como também inexistente dinamicidade dos setores de comércio e serviços.

As leis de desenvolvimento e transformação das sociedades exigem determinadas condições para a desintegração das estruturas econômicas, sociais e políticas hegemônicas. Esta condição, necessária a mudanças estruturais, remonta ao próprio Marx, que trata a questão nos escritos do Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política:

Uma formação social nunca parece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (Marx, 1996:52).

Nessa perspectiva é possível compreender a estagnação histórica da formação social alagoana, em que algumas condições materiais, importantes ao movimento de ruptura com as forças do passado, não foram provocadas, não tendo sido ampliados espaços históricos sociais para a atuação revolucionária das classes fundamentais no que tange a mudanças substantivas. No nosso entender – assumindo os riscos que tal afirmação provoca –, levantamos a hipótese de que, para o cenário alagoano, o rompimento com as forças oligárquicas aproximar-se-ia daquilo que Marx denomina de revolução. Romper com as

velhas e enrijecidas estruturas oligárquicas produziria algo inteiramente novo, ao menos para as relações de produção de Alagoas, mesmo que na perspectiva do capital¹¹.

A inexistência de um projeto de desenvolvimento em outras bases que não a agrícola impossibilitou a organização dos trabalhadores alagoanos e a possível inserção desta classe nos movimentos operários que se deram em outras partes do Brasil.

Os conflitos de classes existentes no cenário nacional seguiram os caminhos dos proletários da indústria, num país de formação e exploração agrícola, que apenas tímida e muito recentemente ousa trilhar os caminhos da reforma agrária.

Assim, a tensão social, oriunda da concentração de renda, da desorganização do trabalhador rural, provocada pelo isolamento do trabalho realizado em núcleos de grandes extensões de terra e pela disparidade de níveis de vida – no mundo agrícola, dadas as condições de existência e consciência social, trabalhou ao longo dos anos para a desagregação do trabalhador e a sua conformação no trabalho pautada na ideologia cristã, da fé, na esperança, na resignação, no favor e no medo, como marcas de uma mundanidade que aproxima subjetividade e objetividade do ser social – favorecendo, a partir de mecanismos estruturais, a ideologia do poder das oligarquias e a exploração da força de trabalho, em nome da reprodução de uma determinada formação social.

A estrutura de classes em Alagoas, dominada pelos imperativos estruturais objetivos do sistema de produção correspondente - patronato, latifúndio, monocultura-, polariza radicalmente os interesses dos grupos antagônicos, nas condições que caracterizam suas contradições, a partir dos aspectos hierárquicos que lhes determinam a dominação e a submissão.

Objetivamente, a contradição fundamental da constituição da classe em si perpassa a contradição fundamental entre capital-trabalho, que significa sistema de produção e divisão do trabalho.

Num sistema de produção cuja estrutura permanece essencialmente a mesma durante um longo período histórico, e de modelo, altamente concentrador de renda e com quase nenhuma mobilidade social, a linha demarcatória da estratificação social e divisão do

¹¹ Ressaltamos que a nossa opção definitivamente assenta-se na viabilidade transferência de renda e distribuição de riqueza. Sabendo que a possibilidade real de movimento neste sentido se encontra na principal força produtiva alagoana que é a base mesma de sua economia – a agricultura, que através da expansão da reforma agrária vem apontando a possibilidade de atuação de frações sociais subordinadas na correlação de forças do cenário econômico. Apesar do crescente movimento da reforma agrária, a sua expansão permanece em conflito com os limites do Estado.

trabalho demonstra materialmente a hierarquização do poder e a subordinação dos grupos dominados.

A existência de classes nas formações sociais tem como marca a relação com o mundo da produção via trabalho, distribuição de bens e lucro.

(...) num sentido amplo, o termo classe identifica os grandes grupos humanos que se relacionam e lutam entre si para produzir o próprio sustento, criando relações de dominação para apropriarem-se do excedente gerado além do mínimo necessário à subsistência. (...) Num sentido estrito e específico, só caberia falar em classes nas sociedades industriais capitalistas, quando surge uma classe burguesa, que concentra em suas mãos a propriedade dos meios de produção. Ela investe capital para valorizá-lo mediante a extração de um sobre-trabalho não pago, fornecido pelo emprego de uma classe de trabalhadores assalariados, “livres”, a um tempo despossuídos e sem qualquer vínculo tradicional com seus patrões ou com a terra e demais meios de produção. Esses trabalhadores vêem-se obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver, e só constituem-se propriamente como classe quando se associam para lutar contra a exploração a que são submetidos (Ridenti, 2001:14).

A existência de classes sociais, na referência clássica do pensamento marxista, pressupõe, a existência de dois grandes grupos, hostis entre si, constituindo-se no enfrentamento social, sendo este não apenas econômico, mas também político. Esta definição corresponde ao advento da época burguesa, na qual as classes fundamentais foram definidas entre capitalistas - fundiários e industriais e proletários. Esta polarização foi se alargando à medida que as possibilidades do mundo do capital ampliaram funções e serviços, produzindo o surgimento crescente de indivíduos sociais que se encontram em condições peculiares no mundo do trabalho.

As condições peculiares, então referidas, dizem respeito aos trabalhadores que, por razões vinculadas ao posto de trabalho, não se assemelham à maioria dos trabalhadores, diferenciando-se pela qualificação ou recebimento salarial, sendo este o caso de gerentes da produção. Porém dizem respeito, também, a outro grupo, o daqueles que se encontram em posição marginal no mundo da produção, não se identificando com o que Marx denomina de lumpenproletariado – *composto por marginais ao sistema produtivo – como mendigos, ladrões, prostitutas etc. -, que obtém “os seus rendimentos por meios estranhos não só as relações capitalistas enquanto tais mas também à circulação simples...(Ridenti,2001:18).* Não se identificam com este grupo, mas não são incluídos no sistema produtivo. Os espaços possíveis de ocupação estão em atividades pouco produtivas, que determinam um estado de miséria permanente. Em Alagoas, há a

predominância absoluta de pessoas nessas condições de existência, à margem do mundo da produção e do trabalho.

Vejamos, através de dados compilados e analisados por Lira, como a concentrada e a desigual distribuição dos bens de produção em Alagoas provocam estagnação dos postos de trabalho, produzindo pobreza sobre pobreza e, com ela, um conjunto de condições incompatíveis para o atendimento mínimo das necessidades, a que o homem social tem direito, para manter-se na condição de sujeito da própria história.

(...) a cada dez anos as condições de vida da maior fração da população vêm deteriorando-se. A partir de 1990, com a completa falência do Estado, atingem níveis bastante adversos, e, já em 1995, na capital e em todos os municípios do interior, as condições gerais de vida são quase insuportáveis. Os dados do IBGE, de 1995, mostram claramente essa situação. Na análise, percebemos que o mercado de trabalho de Alagoas é pouco expressivo. Em 1995, a quantidade de pessoas empregadas representava 636 mil trabalhadores, para uma oferta de mão-de-obra de 1.132 mil pessoas. Portanto, quase metade das pessoas em idade de trabalho, 496 mil, não encontra emprego...(Lira, 2007:193).

Neste cenário, a concentração e manutenção de vários elementos persistindo sobre as mesmas bases de organização, quais sejam a organização rural predominante em toda a extensão do Estado, da qual só se diferencia em aspectos estruturais urbanísticos a cidade de Maceió; a mesma forma de produção e a família como ponto de referência criam uma situação de dupla preeminência, que mantém a conexão estrutura-superestrutura tradicional. O grupo hegemônico concentra renda, terra, educação e emprego, privilegiando uma minoria, garantindo a hegemonia da classe fundamental sob os aspectos econômicos e ideológicos, estabelecendo solidamente os núcleos políticos dominantes e conseqüentemente a estrutura de divisão de classes, tendo como base fundamental a economia açucareira e a política das oligarquias, elementos de impedimento para o surgimento de mudanças substantivas no cenário social alagoano.

2.2 Sociedade, educação e a (des) construção do professor das séries iniciais em Alagoas

A educação, também ela, tem história; não uma história de passado, mas de incongruências e contradições que caracterizam as relações estabelecidas entre escola, educação e sociedade em todos os tempos, onde se manifestam interesses e limites de grupos

antagônicos, mas claramente determinados, desde o advento do capitalismo moderno, chegando até os nossos dias.

A história da educação é a história social e política da luta de classes, condição que a pedagogia tradicional, pautada pelos princípios da ideologia burguesa, quer fazer ignorar. A realidade do cotidiano escolar demonstra que no âmbito das relações pedagógicas existem práticas e tomadas de decisões que conformam a forma de vida de determinados grupos, não havendo, portanto, espaços para neutralidades. Qualquer iniciativa no campo da educação escolar, desde as políticas públicas, as metodologias e práticas de ensino, até os instrumentos de avaliação, está obrigatoriamente vinculada a uma forma de estrutura e consciência social, seja para manutenção ou transformação do processo social vigente, incluindo a formação inicial e continuada dos professores.

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É “tarefa de partido” porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante (Gadotti,2005:75).

Nesse sentido, os cursos de formação de professores no Brasil, e com eles a estrutura de todo o sistema educativo, organizados sob a perspectiva da ideologia dominante, tenderam a importar a literatura pedagógica americana¹² com pensamentos e técnicas pedagógicas construídas em bases assentadas sobre o pensamento liberal

O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (Libâneo,1993:21).

¹² Após a Primeira Guerra Mundial, o mundo conheceu o início da emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, assumindo o posto até então ocupado pela Inglaterra. Nosso povo passou a poder ver outro estilo de vida, não mais somente o inglês e o francês. Por meio da imprensa, cinema, literatura, relações comerciais etc. os Estados Unidos vieram a exercer alguma influência sobre nós. Começamos a poder ter um apreço pelo que veio a ser conhecido como American Way of Life. Nesse contexto, absorvemos, ou começamos a absorver de modo mais intenso, a literatura pedagógica norte-americana. Esta literatura foi, em parte, o conteúdo do movimento do “otimismo pedagógico”. Não era prioridade apenas a abertura de escolas, mas, como diziam os livros que chegavam, era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia. Muitos acreditaram nisso, ainda que não houvesse no país uma rede escolar suficientemente pujante para se pensar em tantas reformas internas. No entanto, vários diziam que isso não era o problema, pois se fosse para começar, que se começasse pelo que era “o mais moderno.” Ghiraldelli (2006)

Os professores que foram profissionalizados nos bancos escolares de escolas normais e faculdades de educação no último meio século no Brasil, tiveram acesso a um conjunto de conhecimentos relacionados à prática de sala de aula invariavelmente dissociado das contradições existentes nos valores e necessidades construídos e apontados historicamente pelo homem nas suas relações concretas. Há, ainda, um grupo de professores, que à revelia de qualquer preparação mais especializada, assumiram-se na profissão, por no seu meio social distinguirem-se por saber ler e escrever, adotando e repetindo práticas e valores do senso comum. A condição de ser social do homem, preza a segurança, a saúde, e a educação como necessidades essenciais à sobrevivência do homem social, relação na qual incluímos o trabalho.

É terminantemente proibido o exercício da atividade profissional no direito e na saúde sem diplomação especializada e reconhecida pelos órgãos de controle, de acompanhamento e fiscalização. A prática indevida da profissão de médico e advogado é punida moral e legalmente como charlatanice. A prática do magistério sem qualificação apropriada é tolerada, aceita como natural e muitas vezes incentivada por órgãos de controle que se assemelham quanto à função aos que agem no combate aos charlatães identificados em outras profissões. Esta prática do magistério não especializado é verificada, sobretudo, no trabalho realizado com os mais pobres.

O professor, no desenvolvimento de sua atividade pedagógica, é um profissional, multiplicador do patrimônio científico e cultural da humanidade. A lacuna existente na formação política e social do professor, assim como o incentivo velado da desqualificação que marca a profissão, faz parte da estratégia de dominação e reprodução do capitalismo e se dá propositadamente. Atuar sobre os princípios que sustentam a base do trabalho do professor, que em primeiro plano é a própria capacidade de conhecimento de mundo, tem se mostrado um poderoso mecanismo dos grupos hegemônicos para manter a educação e de certa forma a consciência social a favor de seus interesses de classe. Visando o controle material via a preparação do pessoal necessário ao trabalho, e a expansão e manutenção de um conjunto de valores que legitimam os interesses dominantes através do aparelho escolar.

Sobre a questão, assim se refere Gadotti:

Como pode o educador evidenciar as contradições internas do capitalismo se não tem qualquer formação sócio-econômica? Como pode o educador assumir um papel dirigente na sociedade se na sua formação o todo social resume-se a uns

poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias? Ou a filosofia da educação que é um resumo do que os “grandes filósofos” disseram a respeito da “necessidade”, da “grandeza” e da “importância” da educação? É preciso que tornemos os nossos Cursos de Pedagogia verdadeiros laboratórios atuais de análise da sociedade em que vivemos. É assim que começaremos a entender de educação. (...) Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações (Gadotti, 2005:79).

É necessário e urgente educar o educador na compreensão de que o ato de ensinar é essencialmente um ato político, não havendo espaços para neutralidade. O professor que se pensa e se diz neutro é o mesmo que aprendeu que são feias as tramas do poder.

Afinal, nos ensinaram que “o poder é sujo”, e a nós, educadores, compete zelar pela limpeza, pelas boas maneiras, a cortesia, a ordem, os bons modos, os bons costumes e todas essas “belas mentiras” que andam cheios os manuais que utilizamos todos os dias (Gadotti, 2005:75).

Mansos e domesticados nos princípios que compõem a cartilha da ideologia dominante para os caminhos da educação, aquela que exerce poder absoluto através da moral do não poder pelos subordinados, estes profissionais, ao atuarem no cotidiano das salas de aulas da Educação Infantil à Universidade, vivem as contradições advindas das relações sociais de produção; apropriam-se do micro-poder conferido à profissão naquele espaço determinado, resumido concretamente a sala de aula; podendo fazer o bem, ficam em condição de fazer o mal – e o fazem, pelo processo de exclusão incluyente, revelado no autoritarismo do trato com o conhecimento e no processo de aprendizagem; tornam pior a vida de alunos trabalhadores e filhos de trabalhadores. E prosseguem assumindo a neutralidade técnica da ação de educar e de isentar-se da luta pelo poder na perspectiva da hegemonia do proletariado.

A educação escolar pública e gratuita, apresentada como conquista da humanidade, é elevada ao patamar de bem social universal. Princípios que se desenvolvem como prolongamento político de atos pedagógicos, associados na sua origem aos ideais que representavam as linhas da nova estrutura social que se formava em torno do capitalismo nascente e que perdura até os nossos dias, uma vez que embora vivencie crises cíclicas, ainda é o capitalismo que domina preponderantemente nas sociedades do século XXI.

A emergência do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas que revestiam a materialidade do capitalismo vai exigir a formação de novos valores, novas

competências e novos homens, sempre na perspectiva da propriedade privada. *Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora (Ponce,2001:136).*

O homem enquanto homem é social. A sociabilidade humana se realiza historicamente na forma de produzir materialmente a própria vida, ato que está associado à formação da consciência social, para a qual a educação escolar desempenha um importante papel.

Há um vínculo muito estreito, na verdade, uma correspondência entre sociedade e educação escolar. Cada formação social possui um sistema educacional que, com maior ou menor grau de diferença, tende a concentrar os interesses hegemônicos que conformam a base de produção material e de poder político vigente. Uma vez identificada a base produtiva de uma sociedade, é possível identificar e compreender o nível e os princípios de seu sistema educacional. No capitalismo, invariavelmente, a educação escolar está elevada ao nível de desenvolvimento de suas bases produtivas e das perspectivas de seu estágio de desenvolvimento. A educação escolar é um estar e um vir a ser da potencialidade da base material nas sociedades capitalistas, produto da esfera mercadológica do próprio sistema.

A história da educação escolar à luz do capitalismo tem registrado em todos os tempos os limites da educação escolar em função da estrutura capitalista em sua expressão mais elementar, vista na divisão social do trabalho, sinônimo de divisão de classes.

(...) 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 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 ações respectivas. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, de acordo com os seus interesses, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas (...) Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi nem estéril, nem injusto, a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções necessárias, mas não produtivas, a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém. Mas, se a aparição das classes sociais foi uma consequência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano, também não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, não divulgando os seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes (Ponce,2001:26).

Desde o início da história, os grupos dominantes têm atuado na esfera da infraestrutura e da superestrutura, articulando os elementos sociais essenciais na garantia de privilégios próprios, sob o preceito da garantia da igualdade e liberdade para todos. A

liberdade e igualdade preconizada é da propriedade privada, é respeito à liberdade natural do mercado e da livre concorrência, portanto, respeito de todos ao capitalismo.

No campo da educação escolar, o aparelho educacional organizado para cumprir a tarefa política e econômica de regulamentação social a partir de valores da cultura geral vivencia a fragmentação e a segmentação da escola, como estratégias de subordinação dos processos educativos ao capital.

A subordinação da educação escolar aos ditames do capital esteve posta como condição necessária desde o início da história social do modo de produção capitalista, competentemente proposta por seus intelectuais orgânicos.

É suficiente ver o trato que os pensadores e organizadores do ensino davam à educação no momento inicial de estruturação do capital. A organização do ensino clara e estritamente vinculada a uma concepção que dizia respeito à divisão social de classes. Condição que permanece em nossos dias, formalizada sob discursos elaborados em outros tons – A escola como direito de todos e responsabilidade do Estado. O direito é o direito burguês, e o Estado – aparelho de coerção e consentimento, estando a escola nesta última esfera, a do consentimento.

Para ser coerente com os ideais da classe que representava, Rousseau (1712-1778), não se incomodou com a educação das massas e sim, apenas, com a educação de um indivíduo suficientemente abastado para permitir-se o luxo de contratar um preceptor. De fato, o seu Emílio era um jovem rico, que vivia das rendas e que não dava um só passo sem o seu mestre.

Poder-se-ia argumentar que Rousseau não foi um realizador e que seu Emílio é apenas um romance. Vejamos, pois, a influência que Rousseau exerceu sobre um pedagogo que manteve contato direto com os fatos da educação, um educador que fundava institutos e dirigia escolas, um mestre que admirava tão ardentemente o ilustre genebrino que chegou a dar à sua própria filha o nome de Emília. Refiro-me a Basedow (1723-1790).

Filho de um cabeleireiro, Basedow havia sido em sua mocidade o preceptor do filho de um grande senhor. Todavia, desejoso de aplicar em escala maior as ideais de Rousseau, conseguiu do Príncipe Leopoldo Frederico a ajuda necessária para fundar o seu famoso Filantropino (1774). Segundo suas próprias palavras, o fim da educação consistia em formar “cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz”. Como se preparavam esses “cidadãos do mundo”? É o que vamos escutar do próprio Basedow. Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. “Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condições existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis

em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.

Nas “grandes escolas” – diz Basedow, em seguida -, além de ensinar a ler, a escrever e a contar, os mestres devem cuidar “daqueles deveres que são próprios das classes populares”. Mas como nessas escolas existia um só professor, que estava encarregado de ensinar muitos alunos de idades bastante distintas, o que provocava graves dificuldades de ordem técnica, Basedow se consolava com estas palavras simples e chocantes: “Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais.”(Ponce, 2001:136-137).

O caráter de classe da educação escolar estava assim posto desde os primeiros anos da revolução burguesa. Para cada um, o conjunto de ensinamentos que convém de acordo com o lugar que ocupa na produção e reprodução do capital. A desigual distribuição de mercadorias, a incapacidade de criação de postos de trabalho para todos e a livre concorrência inerente ao mundo do capital alcançam a educação com a mesma perversão de exclusão com que atuam nas outras esferas. Na educação as contradições são concretizadas à medida que esta não alcança a todos; apesar da universalização do ensino, a concorrência e desigualdade de condições provoca a seleção natural do sistema, através da reprodução do fracasso escolar. A grande questão é que a ideologia dominante apresenta a escola com um grau de importância que se configura como um campo de possibilidades cercado de esperança, principalmente por se mostrar como único meio de mobilidade social.

Conhecimento é poder. Através da educação, no campo da liberdade de concorrência, há vários exemplos de famílias que tiveram sua rota radicalmente alterada, graças à escola. Para o mundo do capital e seus representantes, o exemplo dos que conseguem mudar de vida via educação, apesar das adversidades, demonstra que aqueles que ficam para trás são os que por conta própria escolheram ficar, que sem dedicação e disciplina, ou até por falta de habilidade e inteligência, não acompanham os ritmos impostos pelos estudos. Isenta a responsabilidade do sistema pais e professores identificam o culpado – o aluno. A incapacidade individual, de cada um, dos milhares que ficam pelo caminho alimenta a lógica do capital no âmbito material e da consciência. A educação, a ciência, a técnica, a inteligência e a arte são para todos, mas só os capitalistas de fato, e por que não dizer de direito, delas usufruem.

Os clássicos pensadores da educação, que influenciariam mundo afora o pensamento pedagógico, apresentam e representam os ideais da educação escolar no capitalismo.

Ressaltamos abaixo, através do pensamento de Pestalozzi a ideologia liberal que existente também nos valores que organiza o sistema educacional revela a essência da escola baseada na sociedade de classes:

O camponês conservador e tímido que existia em Pestalozzi não queria nada com mudanças e revoltas. Mais pomposo do que Rousseau, e mais declamador, Pestalozzi gostava de falar também em fundar escolas de “homens”. Mas admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes, e como a ordem social havia sido criada por Deus, o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante. Nenhuma educação teve um caráter mais manso do que a de Pestalozzi. A sua bondade sofria, certamente, com a sorte dos explorados, especialmente com a dos camponeses, que tão de perto conhecia. Mas ele nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza.

Apesar de, no princípio de sua vida, ter educado algumas crianças pobres e, mais tarde, ter recolhido muitas outras no seu orfanato, nunca lhe ocorreu a possibilidade de dar a elas a mesma educação que ministrava às crianças ricas. Da mesma forma, nunca pensou que a estas fosse possível educar por meio do trabalho. É verdade que ensinou muitas vezes trabalhos manuais no seu internato, mas do mesmo modo como são ensinados nas mais modernas escolas atuais, isto é, como um exercício ou uma distração mais ou menos desordenada. A sua atitude, portanto, não podia ser mais conseqüente: o “apóstolo do ensino “popular” dividia o seu ensino e o seu método de acordo com a classe social a que pertenciam os seus educandos (Ponce, 2001:143-144).

Não será esta a prática atual dos professores que se dividem entre escolas públicas e privadas? Uma Pedagogia com seus métodos e técnicas, temas e instrumentos avaliativos completamente diferentes? Um trabalho pedagógico voltado para desenvolver a competência dos dirigentes, nas escolas privadas, e um outro trabalho pedagógico – realizado nas escolas públicas, marcado principalmente pela omissão, por sua mascarada realização - para manter a competência da subordinação. A mesma atividade profissional, realizada por um mesmo sujeito, voltada a grupos iguais, crianças e adolescentes, que se diferenciam objetivamente quanto à posição de classe, condição que diferencia radicalmente o processo educativo ao qual têm acesso, diferença na qualidade das discussões e na quantidade das informações, diferença no trato concedido à aprendizagem.

É neste cenário que vislumbramos o funcionamento e poder da ideologia na educação. A educação classista dos dirigentes e dos dirigidos, a educação feita de cima para baixo, a educação que trilharia a história da humanidade no capitalismo apresentada como sendo um bem ideologicamente cultural e democratizado, mas cotidianamente vivenciada como bem de poder econômico e social. Nesta esfera, situa-se a contradição central

vivenciada pela comunidade escolar do mundo atual. O fazer cotidiano de uma educação democrática que só se concretiza para poucos, para bem poucos.

O aparelho escolar, os educadores da educação básica e cientistas da educação pensando e realizando uma educação pública marcada por derrotas quanto à função social que lhes compete, que para os profissionais da educação que assumem os princípios progressistas, só poderia ser uma, a da transformação. Posta ideologicamente para formar cidadãos do mundo, os profissionais da educação que identificam as teias da estrutura de classes da sociedade vivenciam crises homéricas, pela incapacidade de obter resultados qualitativos mais totalizadores. Os professores que tentam se rebelar, que se posicionam diferentemente, são sufocados pelos outros professores, que mantendo a consciência ingênua, aquela da qual nos fala Paulo Freire, compactuam com a ideologia dominante do Estado - o mínimo de formação e conhecimento para a grande massa que constitui a sociedade.

Entender a natureza da educação formal que se processa no interior do sistema educacional em Alagoas, os métodos e técnicas empregados e os métodos e técnicas negados à comunidade escolar, os princípios que orientam a ação educativa, assim como os resultados das práticas pedagógicas traduzidos em números negativos¹³ que são ostentados há décadas, ou há séculos, ocupando, invariavelmente a posição dos piores índices educacionais do país, assim como entender a função social dos professores, nesta sociedade, exige a problematização e análise das contradições engendradas pela dialética da totalidade social, formada pela estrutura e superestrutura mais ampla desta formação. (...) *a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém* (Ponce, 2001:63).

A manutenção das bases tradicionais na economia e na política alagoana são referências para se conhecer a distribuição dos indivíduos no espaço social, como é de esperar, também, quanto à educação escolar. Processo de formação material e valores sociais que começaram lá atrás, atravessou os séculos, e vem produzindo dismantelamentos no setor educacional, sem apontar sinais de rupturas.

¹³ De acordo com os instrumentos de avaliação da qualidade da educação empregado pelo Governo Federal Alagoas ocupa as últimas posições, com os piores resultados demonstrados no conjunto da Unidade Federativa referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e

Vejamos como no processo histórico da sociedade alagoana foi se constituindo a profissão de professor em conexão com a função social que lhe foi conferida.

Os primeiros educadores profissionais no Brasil foram os Jesuítas. Há registros de sua passagem em terras alagoanas, sem maiores indicativos da existência de instituições formais mantidas por sua companhia; assim, sua expulsão não provocou grandes repercussões.

(...) registravam-se notícias vagas da existência, pelos meados do XVII, de uma escola fundada pelos jesuítas na fazenda de Urubumirim (hoje Porto Real do Colégio), às margens do rio São Francisco. Segundo Duarte, “nesta havia o ensinamento misturado á catequese, ensino que ia das primeiras letras até a recitação da jaculatória e à redação de bilhetes”, uma vez que ali não era finalidade dos inicianos a manutenção de um colégio, mas a exploração de uma fazenda de gado (Verçosa, 1997:56).

Durante todo século XVIII, já passados dois séculos do início da ocupação das terras alagoanas, os registros em torno da educação formal demonstram a inexistência de iniciativas neste setor. Inexistência que ficaria para ser contornada num distante e remoto futuro.

Desta época datam as primeiras notícias da existência de algum processo organizado e formal de educação na região, através de aulas de Gramática mantidas pelos frades franciscanos nos conventos que acabavam de ser erguidos nas vilas de Alagoas e Penedo.

Instaladas mais precisamente no ano de 1719, essas classes oferecidas sem qualquer remuneração parecem ter sido as únicas iniciativas destinadas ao público no campo educacional até o final do século (Verçosa, 1996:56).

Os filhos dos senhores de engenho não ficavam por conta desta falta de instituições de ensino, sem acesso à cultura letrada; para isso, tinham preceptores, frequentemente os padres- capelães, ou deslocavam-se a centros maiores.

É tudo que vamos ter até o início do século XIX. E até a segunda década deste século, mesmo com a autonomia definida, também não vamos ter novas iniciativas de grande monta, além da existência de mais duas cadeiras – Filosofia e Geometria – instaladas na Capital. O trato da cultura letrada continuará até aqui, pelo que se pode deduzir, um monopólio dos conventos franciscanos e dos poucos padres que povoavam a região. A natureza eminentemente rural e escravista do meio não requeria, ainda, grandes esforços educacionais (Verçosa, 1996:61).

A independência do Brasil trouxe uma organização administrativa mais complexa em torno do aparelho burocrático das Províncias, e em Alagoas suscitou a necessidade de os

grupos oligárquicos terem entre os seus membros representantes preparados para assumir os cargos mais cobiçados deste novo sistema, que eram sinônimos de comando e poder. São os primeiros registros do que seria a educação escolar em relação à sociedade de classes que estava se constituindo em solo alagoano.

Estavam se criando as condições da hegemonia social que se daria no âmbito do Estado, associando poder político, poder econômico e poder ideológico, a divisão entre trabalho manual e intelectual, a estrutura de uma das mais concentradas e desiguais distribuições de renda do Brasil.

Os filhos das famílias ricas ingressavam então na Faculdade de Direito de Olinda, buscando as condições culturais para o exercício do poder.

A Constituição imperial concedia às províncias responsabilidade para promover a instrução primária, o que em Alagoas só terá início quase 20 anos depois da autonomia político-administrativa da região.

A preocupação da Assembleia Provincial tinha outras razões com que ocupar as iniciativas educacionais – o ensino secundário. As primeiras letras já faziam parte do domínio dos seus, que tinham preceptores; era preciso, para ocupar o poder político, dar prosseguimento aos estudos e passar a ofertá-los na própria província, uma vez que era bastante oneroso o deslocamento para completar os estudos em outras regiões.

No campo educacional, uma das primeiras medidas da recém-instalada Assembléia, concebida nesse espírito de controle do poder, foi ampliar as aulas preparatórias de quadros para a política e a administração, bem como a área de atuação da Educação, criando duas cadeiras – Filosofia e Francês – para a vila de Penedo. A essa altura, já contando com cinco aulas de Latim, duas de Francês, uma de Retórica, uma de Filosofia e uma de Aritmética, segundo Craveiro Costa “destinadas aos rapazes ricos” (Verçosa, 1996:71).

Os registros que temos no campo educacional da história de Alagoas revelam que o investimento e a importância deste setor social apareciam conforme cresciam os significados instrumentais da apropriação do conhecimento letrado na disputa pelo poder. As condições materiais criaram em torno de si toda uma superestrutura jurídica, política, moral e educacional que condicionaria o enraizamento profundo em toda a sociedade do estilo de vida dos senhores de engenho, o patriarcalismo, a famulagem, o poder dos latifúndios. Valores que davam conta dos significados da escola de primeiras letras e do que vinha com

ela – o magistério como atividade profissional, que servia como moeda de troca dos apadrinhamentos políticos e dos favores fornecidos aos agregados.

Sem maiores informações sobre as escolas então já existentes, as notícias sobre esse período dão conta de um ensino deplorável, deficiente e ao cargo de professores “pela maior parte ineptos e sem o menor escrúpulo admitidos para o magistério, não tendo outra recomendação que o patronato, outro sistema que a sua vontade, outra tradição que a incerteza do método. A competência dos professores, segundo Costa, era de tal forma limitada que a determinação do Governo provincial, em 1837, de que se adotasse o Método Lancaster, seguindo a moda nacional, não foi implementada uma vez que “não havia na Província um só professor capaz de praticar o método pedagógico recomendado (Verçosa, 1996:72).

O exercício do magistério em Alagoas surge atrelado ao regime do filhotismo político e à manutenção das forças produtivas. Para ser professor primário no regime público, duas condições eram necessárias – uma técnica e outra político-social.

A condição técnica condicionava o ingresso ao magistério a saber ler e escrever, certo domínio nas quatro operações fundamentais da aritmética e crença na doutrina cristã.

A condição política era o laço de amizade com o chefe local. Por não exigir nenhuma prova de habilitação, o ingresso se dava pelo apadrinhamento político, fortalecendo as relações de grupo e de parentelas.

A primeira Escola Normal no Brasil surgiu em 1835. Em Alagoas o curso Normal foi instalado em 1869 – 34 anos depois, e em 1888 contava com 58 alunos, enquanto o Liceu de Artes e Ofícios, que treinava para ofícios manuais, na mesma época registrava 637 alunos. Já havia 134 doutores formados na Faculdade de Direito de Olinda.

A estrutura de produção existente, de limites bastante estreitos, não exigia grandes preparações técnicas para se realizar. A educação escolar, sem o sentido da libertação histórica do homem, sem o significado histórico da ciência para a humanidade, é organizada pelas mãos dos dominantes de forma a atender às condições reais da sociedade instalada, sem, contudo, deixar-se perceber, no seu verdadeiro significado, para a maioria dos homens. Nesse sentido, a organização dos cursos ofertados e as matrículas registradas representam as condições de vida social alagoana a partir das suas forças produtivas.

As determinações do capital integram as determinações gerais das instituições educacionais: os cursos de direito voltados para a disputa pelo poder, aos quais só tinham acesso as frações da classe dominante em disputa; o magistério com salários irrisórios só atraía as mulheres, pois nele ingressavam, mais para garantir uma espécie de perpetuação da

proteção que por motivos de apadrinhamento social recebiam, que pelo salário propriamente dito; e os ofícios manuais que abriam alguma possibilidade de afastamento do trabalho do corte de cana ou da completa vagabundagem para os não pertencentes ao campo do poder, ao qual pertenciam patrões e seus agregados.

Vejamos como oficialmente se relatavam as condições do magistério como atividade profissional:

Sobre o magistério, dizia o Diretor da Instrução Pública, em seu relatório de 1905, que a profissão estava “a confundir-se com os meios de vida ordinários, simples ganha-pão de umas tantas mediocridades, que a exploravam com a sofreguidão de quem não tem aptidão para mais nada.” A respeito do Curso Normal também não é alentadora a situação retratada : para Araújo Rego ele é “ refúgio das crias de estimação e de raparigas atoleimadas e sem recursos pecuniários”, tendo se transformado em instituição de caridade “onde à custa da ruína de gerações inteiras se formavam dotes para moças pobres” (Verçosa, 1996:127).

Numa sociedade de senhores rurais, com a base econômica centrada na monocultura da cana, sendo esta a principal forma de produção da vida da maioria da população subordinada aos postos de trabalho oriundos deste setor, não havia nenhuma preocupação com a educação do povo, e conseqüentemente com os cursos de formação de professores das primeiras séries.

Numa sociedade classista, a dualidade do acesso à educação atravessa todo o sistema escolar. Os ensino secundário e superior são ministrados por profissionais filhos da elite, que preparavam outros entre seus pares. O ensino profissional para a classe popular - os cursos normais, de significado assistencialista para moças pobres que iriam ensinar as primeiras letras, também de forma assistencialista, para filhos de pobres.

Pesquisas demonstram que a história do magistério enquanto profissão, em outras regiões do Brasil, tendo São Paulo como principal referência, teve como elemento motivador central a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho. A luta feminina por acesso à educação e à instrução no final do século XIX tem no magistério uma oportunidade no campo profissional, já que havia uma recusa moral da sociedade de professores educando meninas, sendo então aceita a prática da docência das primeiras séries por mulheres.

O magistério nas primeiras séries, ao tempo que inseria as mulheres no mercado de trabalho, mantinha a continuação da sua função doméstica, a partir da educação das crianças, que era por excelência sua função social.

Nas primeiras décadas do século XX, o magistério no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais como pela ocupação nas salas de aulas das primeiras séries. No caso de São Paulo, como apontam as pesquisas, a concentração nesta atividade profissional se dava por mulheres oriundas da classe média.

As mulheres professoras (...) – pertenceram, na época de sua vida profissional ativa, a uma classe social que poderia ser definida como uma pequeno-burguesia interiorana, que compartilhava de um certo acesso aos bens materiais e à cultura proporcionada pelo ambiente provinciano e religioso de uma cidade de porte médio do interior paulista. Tinham em comum com as paulistanas a partilha desses mesmos bens culturais, com exceção do ambiente mais cosmopolita da grande cidade em que São Paulo estava se transformando nas primeiras décadas do século (...) (Almeida,1998:164).

Em Alagoas, não restam dúvidas de que, inicialmente, o magistério primário foi reservado a mulheres pobres, sem acesso à cultura mais diversificada, com poucos anseios salariais e nenhuma formação ou oportunidade de entendimento político-social, não exercia atração sobre as demais camadas da população.

As alterações históricas produzidas ao longo do tempo não trouxeram modificações significativas quanto à estrutura social, política, econômica e ideológica para Alagoas.

O magistério primário permaneceu, até o início da década de 90 do século XX, sendo exercido por mulheres pobres que, por indicação de chefes locais, ingressavam no Estado. Há registros de casos que são contados quase lendariamente, de pessoas que enviaram aos chefes de Estado da época ou receberam destes cartas-convites de ingresso ao funcionalismo público, via magistério, tornando-se eternamente gratas a estes, agradecimentos concretizados nas urnas, a cada nova eleição.

O magistério nada mais significou que oportunidade de emprego para uma legião de mulheres que não tinha perspectivas reais no campo profissional, pois além de faltarem as condições necessárias que as colocariam na disputa em outras áreas, faltava também este campo de diversificação profissional no Estado. Diante deste quadro, fica difícil esperar dos professores em atividade uma prática diferente da existente, na qual a prática do magistério fosse sinônimo de disputa política, de construção da ideologia das classes populares. Uma prática minimamente questionadora da ordem social, do cumprimento do seu papel político transformador na sociedade. A relação estabelecida entre magistério e Estado exige o cumprimento das funções determinadas por quem está no poder, de quem, aliás, é devedor.

O magistério público tornou-se um pacto a favor da mediocridade social, da continuação dos mesmos grupos no poder, da exploração do homem pelo homem. Espaço de

emprego para pobres, numa sociedade que oferece pouca diversidade de trabalho formal, garantia de pouca contestação política e ideológica, e reprodução pela escola de mão de obra pouco qualificada; neste sentido, a história de vida dos alunos se mistura com a história de vida dos próprios professores. Os alunos filhos de trabalhadores passam pela escola para competir, sem as devidas condições, num mercado competitivo e engessado; com sorte, os melhores formarão uma nova geração de professores.

A década de 90 foi marcada por concursos públicos para professores, em nível estadual e municipal. Em ambos os casos se admitiu a concorrência a professores de nível médio e superior, para atuarem nas séries iniciais.

Por essa época, existiam três cursos de Pedagogia em todo o Estado, dois em Maceió, e um na Universidade Federal e outro no Centro de Estudos Superior, sendo o terceiro em Arapiraca, ofertado pela Universidade Estadual. Segundo depoimento colhido entre as professoras que participaram desta pesquisa, *“a felicidade em cursar um curso superior na Universidade Federal de Alagoas muitas vezes era esquecida pela forma com que as pessoas da família reagiam a minha escolha. Era como se tivesse entrado pelas portas do fundo da Universidade”*¹⁴.

Nas faculdades públicas, as vagas ofertadas são inteiramente preenchidas; a totalidade dos alunos que iniciam o curso de pedagogia tende a concluí-lo. O mesmo não acontece na particular: das 60 vagas abertas e preenchidas a cada semestre, estima-se que em média apenas 25 concluem o curso; o valor pago mensalmente pelo curso é proporcionalmente maior que o salário de professor diplomado, não oferecendo estímulo para a superação das dificuldades encontradas pelas mulheres, que veem nos estudos uma possibilidade de mobilidade social. A necessidade de produzir a própria vida, enquanto buscam a diplomação em nível superior, é mais um elemento que leva à escolha do curso de Pedagogia. Normalmente as horas de estudo permitem conciliar educação e trabalho, sendo a maior parte do tempo destinada ao trabalho, condição que compromete uma preparação mais intensamente questionadora. O cansaço da dupla jornada permite no máximo a repetição do lido e ouvido.

Com o diploma na mão, o horizonte vislumbrado é do concurso público. Os novos tempos em Alagoas, o tempo dos concursos e não mais das cartas, inseriram uma nova

¹⁴ Fala de uma jovem professora que há apenas cinco anos exerce o magistério na escola pública, atuando na terceira série do Ensino Fundamental, correspondendo ao quarto ano na atual organização do ensino.

geração de professores nas escolas. A escola passa a ser realizada por professores que têm em comum a mesma origem social e que parecem se diferenciar de professores das gerações anteriores no nível de qualificação e na forma de ingresso no serviço público.

A condição da formação mais qualificada por parte de um grupo parece não contribuir significativamente nas mudanças estruturais da relação entre sociedade e educação, já que não produz práticas mais arrojadas. Vários elementos apontam os limites para o exercício desta prática mais arrojada, o cotidiano da sala de aula, as condições de trabalho, o desmantelamento do sistema, a desvalorização salarial, a sobrecarga de trabalho dividida em mais de uma escola, a dificuldade de realizar formação continuada e planejamento de aula, são algumas das muitas dificuldades encontradas no exercício do magistério. Esses elementos são reais e visivelmente integrantes de uma intencionalidade política.

Intencionalidade político-ideológica que descaracteriza a razão da existência dos professores, que a princípio seria a relação entre pessoas, educandos e professores mediando socialmente o conhecimento.

A profissão de professor da escola pública em Alagoas surge atrelada à condição de mulher miserável e sem preparação para mais nada. A escola pública surge para ensinar os filhos de pobres que não teriam ocupação a ler e escrever, dado que o mundo do trabalho que lhe é possível, não exige os saberes oriundos da escola. Os pais dos alunos da escola pública ou não tiveram acesso à educação, ou da escola foram expulsos muito cedo.

Em meio a este quadro que forma a comunidade escolar, os poderes públicos ressaltam através dos seus aparelhos ideológicos, principalmente da imprensa e do direito, a importância da educação e de toda criança na escola.

Garantido este direito e com o papel público cumprido, cabe ao professor realizar o trabalho e atender às perspectivas sociais que estão atreladas à educação, invariavelmente associada no imaginário social à mobilidade social, a melhores condições de vida.

Para a maioria absoluta dos alunos da escola pública, este projeto não se realiza. A sociedade imediatamente identifica os responsáveis na figura do professor, que vem carregando a culpa histórica pelo fracasso da educação.

Os representantes do Estado não demoram a propor a solução. Todas as vezes que se coloca a possibilidade de melhorar as condições da escola pública, propõem investimento na formação dos professores. Não há dúvida que de formação muito carecemos, mas apenas ela

é insuficiente para responsabilidade de mudanças sociais que nos são atribuídas e, muitas vezes, para a simples realização do que é função da escola: o ensinar a ler, escrever e contar.

O conjunto das providências necessárias para a garantia do processo de aprendizagem e para a existência da escola é secundarizado, sendo evidenciada a figura do professor desqualificado, descomprometido e miserável, cujo produto do trabalho não corresponde aos resultados que da escola são esperados. O produto esperado é a preparação técnica como condição para concorrer no livre mercado, que em se tratando de Alagoas é inexpressivo em quase todos os setores. A produção da cana-de-açúcar não precisa da escola, e as funções que dela carecem já têm entre a própria elite seus donos; estes, em muitos casos, não só frequentaram “boas escolas”, como o fizeram fora do Estado de Alagoas.

A representação que circunda o imaginário social sobre o professor e sobre a escola é marcada pela desvalorização; compartilhada pela própria categoria, atinge o consenso em face dos objetivos vislumbrados pela ideologia dominante.

Dificuldades postas aos agentes responsáveis diretamente pela ação de ensinar, dificuldades impostas para perpetuar a alienação destes sujeitos e com ela a coisificação do homem pela educação e pelo trabalho. Representação social que fragiliza o sujeito professor e o desacredita na comunidade escolar e na sociedade. Imagem associada ao insucesso profissional do próprio professor, reproduzida no fracasso escolar que ajuda a promover.

A dimensão das dificuldades provoca um conjunto de sentimentos que é compartilhado pela grande maioria, podendo levar à contestação ou à resignação. Uma classe social que enquanto categoria profissional detém poder de transformação incalculável e se dobra à máxima do nada-há-a-fazer, propagandeado pela ideologia dominante.

Na arena da luta de classes, o percurso de sua formação como sujeitos sociais da vivência da desumanização. A identidade desfigurada, transmitindo um certo alheamento que não passa despercebido das representações que carregamos. A figura da professora das séries iniciais está associada à piedade, seja pelo salário, pela sobrecarga de trabalho, pela ausência de qualificação da categoria ou mesmo pelo público com que atua, que tende a ser de crianças pobres.

Salário de fome, descontado devido a uma reivindicação justa. Aulas de reposição aos sábados e feriados para equilibrar o salário do mês seguinte. Agulhas chinesas fincadas na consciência do professor: dor, humilhação, descontentamento, tristeza,

frustração. Boneco coisificado perante a sociedade e, o que é pior, perante a seus próprios alunos. O ódio revigora...

(...) Tranquilo como qualquer pessoa, o rosto só transmite o mesmo alheamento cansado de todo mundo, dos que estão voltando de um dia de trabalho monótono e medíocre, aquela moça que deve ser funcionária pública e tem a cara vazia como se tivessem tirado tudo que tem dentro dela e deixado somente a casca. Mas sem doer tanto, porque já estão tirando o recheio dela há muito tempo, pouco a pouco, enquanto quê. Mas não se pode deixar transparecer que nos transformaram em carne moída numa só vez e o rosto não transmite nada (Silva, 2002:18).

Sob a ideologia da desvalorização foram sendo formadas gerações inteiras de professoras, vivendo o exercício técnico e social do magistério. O que parece ainda mais grave, à espera de um milagre, de algo que venha de fora e as salve, antes da aposentadoria, pois, para algumas dessas professoras, a aposentadoria é tudo o que têm a esperar.

3 De como se constituem e se expressam socialmente os elementos ideológicos da desvalorização profissional do professor das séries iniciais.

Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – Não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a humanidade (“Sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmos. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou o que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salários) disso que somos dia a dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem... mas quem mora nela somos nós.

Eliane Marta Teixeira Lopes

3.1 Fracasso Escolar: a aproximação com a ideologia da desvalorização do professor das séries iniciais

A existência de classes sociais antagônicas sob a égide do capitalismo e os desdobramentos sociais de desumanização que desta formação social se irradiam foram na sua excelência desmistificados sob os princípios filosóficos e históricos do materialismo histórico-dialético de Marx.

É na *Ideologia Alemã* que Marx aponta os princípios da divisão social do trabalho e os primeiros princípios de uma concepção de classe da educação, segundo os quais a divisão

de classes atinge seu caráter objetivo quando a divisão do trabalho se torna divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Entre aqueles que pensam e os que executam.

Quanto mais a indústria moderna explora a força de trabalho manual, mais provoca o embrutecimento do trabalhador, que sem controle sobre suas horas livres fica impossibilitado de desenvolver o conjunto das potencialidades humanas, cabendo-lhe o desenvolvimento único da faculdade (especialização) voltada ao trabalho que desempenha, que o sistema escolar burguês, elitista e burocrático tende a reforçar.

A favor do embrutecimento da classe trabalhadora existe inversamente a superintelectualização dos dominantes, que desprovidos da necessidade e obrigatoriedade do trabalho manual, pode livremente ler pela manhã, escrever à tarde, usufruir de momentos de lazer e discursar verdades que elaboram a partir de reproduções ideológicas, textualmente reconhecidas e veiculadas com o estatuto de Ciência, e que dizem respeito as suas formas de dominação através de mecanismos da submissão material e espiritual dos que são dominados.

Os intelectuais orgânicos da burguesia se apropriam e expandem facilmente a cultura dominante, pela qual exercem a dominação de classe, na absoluta certeza de ter garantidas suas necessidades básicas, e a julgar pelo modo de vida que ostentam, têm garantido sempre mais do que o necessário para continuarem pensando.

A consequência imediata do dinamismo do processo de divisão social do trabalho é o alargamento da distância entre as condições materiais e espirituais de vida entre os dominantes e dominados, entre aqueles que dominam os meios de produção e que controlam as instituições que expressam a forma de pensar, as crenças e os valores de uma sociedade, e aqueles, que destituídos dos meios de produção, separados do produto do seu trabalho, são igualmente privados da educação, da ciência, da arte.

Por essa relação não ser, na sua própria constituição, tranquila, linear tampouco meramente objetiva ou subjetiva, e sim essencialmente histórica e dialética, faz-se necessário a classe dominante controlar os meios de acesso, manutenção, qualidade e quantidade dos espaços sociais, invariavelmente comuns às classes antagônicas, que são as instituições sociais, dentre elas, a escola, que atua com grande força no fenômeno de coesão social.

Em se tratando de educação escolar, esta, encontra-se associada a conhecimento, que significa em linhas gerais acesso aos bens científicos e culturais acumulados pela sociedade ao longo dos tempos, e que na história social capitalista também regula moralmente a sociedade. Por ter sido, ao longo da história da humanidade, privilégio de uma

minoria, a educação escolar configura-se no imaginário social e na cotidianidade como sinônimo de poder.

Na perspectiva de Marx a educação é um fenômeno vinculado à produção social total, devendo a educação escolar reunificar o homem com a sociedade. Para dar a marca social deste fenômeno educativo, apresenta o conceito de omnilateralidade, sob o qual defende o desenvolvimento das potencialidades do homem na sua totalidade social, que se dá pelo trabalho, em atendimento a necessidades que foram criadas historicamente pelo próprio homem.

Sendo a educação uma totalidade, isto é, uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx), na concepção dialética ela se propõe compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (omnilateralidade), libertá-lo. Por isso coloca-se uma perspectiva progressista e transformadora da realidade. Em oposição, a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe. Através da educação ela apresenta os seus interesses particulares como os interesses gerais da sociedade como um todo e, portanto, também como os legítimos interesses da maioria que é a classe trabalhadora. Por isso interessa-lhe manter a escola numa pseudo-neutralidade (Gadotti, 2003: 80).

Portanto, a educação escolar, como parte da socialização do homem, tornou-se primordial ao metabolismo do capitalismo, sendo também condição essencial para sua superação. Assim, não lhe escapa a natureza social, que Marx processou pedagogicamente nos seguintes termos:

O tripé básico da educação para todos é ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Dado isso, Marx opõe-se à especialização precoce como ocorre entre nós com a chamada “profissionalização”, reservada unicamente a classe trabalhadora (Gadotti, 2003:58).

No entendimento desenvolvido por Marx, este processo educacional deveria se realizar sob os seguintes princípios: educação pública, ou seja, educação para todos; educação gratuita, isto é, educação, responsabilidade do Estado; e educação politécnica, significando educação pelo trabalho.

Independentemente do quanto tenha se dedicado especificamente ao tema – educação escolar, o que importa é que Marx aponta muito claramente a principal contradição existente nesta área, que ademais se estende ao conjunto da sociedade capitalista, que é a

desigualdade de acesso e de forma existente entre o ensino ofertado às classes antagônicas; como esta desigualdade se expressa na forma de produção material e da formação da consciência; e igualmente, quais os objetivos centrais que atravessam dissimuladamente a relação pedagógica e quem são os beneficiados por esta dicotomia entre teoria e prática, subentendida igualmente a perspectiva de instrumento possível de contribuir com a transformação social, perspectiva desenvolvida enfaticamente por Gramsci.

A dicotomia entre teoria e prática, que a ideologia burguesa universaliza ao buscar reforçar os sentidos para a educação, garante assim sua hegemonia social sobre a instituição escolar ou, para preservar a perspectiva althusseriana, em nome do que esta significou para repensar o marxismo, diríamos, para o aparelho ideológico escolar.

Transcrevemos, a fim de apontar o real significado da educação escolar para a ideologia burguesa na sociedade moderna, a síntese registrada por Gadotti:

As declarações burguesas sobre a família e a educação, sobre os vínculos sublimes entre a criança e os pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a ação da grande indústria destrói os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em meros artigos de comércio, em meros instrumentos de trabalho. Partindo dessa referência ao social é que se compreende o significado da educação na sociedade concreta – hoje, a sociedade dividida em classes antagônicas. Com a divisão social do trabalho nessa sociedade, surge também o homem dividido, alienado, unilateral. Com o aumento no tempo de trabalho necessário para sua auto-reprodução e para a criação da mais-valia, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessas relações de trabalho inexistem condições para a educação e, portanto, para o pleno desenvolvimento humano, privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria. É o que acontecia na Grécia: os homens livres podiam desenvolver-se plenamente porque todo o trabalho manual era realizado pelos escravos. Existiam, na Grécia, 17 escravos para cada homem livre (Gadotti,2003:61-62).

No processo histórico mais amplo foram processadas e admitidas formas de regulação moral e social do aparelho escolar de acordo com a perspectiva da dominação.

Os vários processos vividos pela humanidade sob o metabolismo do capital imprimiram à educação escolar valores e funções que, embora marcados pela dominação estrutural e hierárquica da consciência e do trabalho, foram marcados também pela resistência.

O descrédito da condição da educação como redentora da humanidade, o surgimento das pedagogias progressistas, o direito ao ensino público, gratuito e laico sob o princípio da universalização do ensino, que no Brasil se traduz um aumento expressivo de novas vagas em toda a educação básica, os movimentos organizados de professores na luta

por melhores condições de trabalho, as denúncias populares a respeito do sucateamento da escola são indícios da não aceitação das condições objetivas vivenciadas pelo trabalhador no que diz respeito ao controle do capital sob o trabalho e a consciência, desenvolvidos na e pela escola.

Sem dúvida que os fenômenos citados acima não são suficientes para a transformação radical necessária à humanidade na construção do novo homem, nem essa passa exclusivamente pela escola; isso, a ideologia oriunda do Iluminismo, que favorecia a classe dominante, já demonstrou. Se a crença na escola e na sua função social não serviu para sustentar os ideais de progresso assumidos pelos dominantes, tampouco não será suficiente para a construção de uma ordem social qualitativamente diferente, que atenda à perspectiva do trabalhador.

Esta compreensão é um elemento imperativo não só para desconstruir no imaginário social o poder isolado que é conferido à escola, como também para lançar-nos ao caminho que levará a humanidade a uma nova ordem social, que passando pela escola pode incluir um novo fazer pedagógico, iniciado ainda hoje, e não como promessa para a próxima segunda-feira.

A classe dominante cede ou concede à classe trabalhadora direitos que sob a lógica do capital lhe pertencem exclusivamente, dentre os quais podemos ressaltar, inclusive por sua real importância no jogo da correlação de forças, a universalidade do ensino. Ao que nos parece, as contas realizadas pela classe dominante garantem a permanência de sua hegemonia, mesmo ampliando os espaços favoráveis à contra-hegemonia, como é o caso verdadeiramente possível dos espaços escolares, e, já que os movimentos por novos direitos sociais tornaram-se incontroláveis, seria perigoso a manutenção da coesão social tentar contê-los pela força.

É preferível lançar mão de estratégias diferenciadas, atuar sobre outras bases para manter o controle. Nesse sentido, dá ao povo o que é do povo – a escola é do trabalhador e de seus filhos, mas só os melhores, os bons, os dedicados, os vocacionados nela permanecerão e dela sairão diplomados – adjetivos condicionados, nascidos no interior do domínio hegemônico de uma classe, representando os interesses de uma classe fundamental e fortalecendo a ideologia dominante.

Não sendo possível no mundo atual atuar na totalidade da questão, no impedimento ao acesso do trabalhador à escola de forma ditatorial, o grupo dominante atua nas

especificidades do conjunto pedagógico para cercear o caminho – dita o currículo, empobrece a estrutura, desvaloriza os profissionais, compromete as condições objetivas e subjetivas da escola e da educação e justifica competentemente o fracasso escolar.

A falta de condições estruturais para a existência da escola do trabalhador, do trabalho pedagógico e da realização humana da aprendizagem foi amplamente descrita por Marx em *O Capital*, a partir dos Relatórios dos Inspetores de Fábrica na Inglaterra, como nos diz Gadotti:

Antes da lei fabril emendada, de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola, subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever.” Como dizia um desses Relatórios, “não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de frequência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência, miserável, depende totalmente do número dos pence recebidos do maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos, de nossas estatísticas (Gadotti, 2003: 60).

Ainda como parte do parágrafo acima transcrito, Gadotti evidencia um estudo realizado sobre a questão denunciada por Marx e que remete aos dias atuais:

(...) Um estudo realizado para a Pontifícia Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo mostrou que um século e meio depois, entre nós, essas condições, para a imensa maioria dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores, não melhoraram. Em vez disso, pioraram (Gadotti, 2003: 60).

Tais condições são bastante conhecidas, tendo sido inúmeras vezes relatadas por pesquisas e denunciadas por trabalhadores da educação, por pais e alunos, e facilmente são encontrada nas escolas públicas alagoanas situações similares. Em casos pontuais medidas paliativas são até tomadas pelo Estado para minimizar o drama humano com que convivem milhões de pessoas que fazem a comunidade escolar. Medidas que pela sua própria natureza, por seu caráter compensatório, são na maioria das vezes isoladas a um espaço ou elemento, não chegando a possibilitar transformações concretas no interior das instituições escolares. Melhora a estrutura física e faltam livros; providenciam-se os livros e falta merenda – essencial para manter os alunos de pé; compra-se a merenda e explode uma greve de professores que não encontra espaço para negociação na agenda dos representantes do capital que dirigem o Estado e a disputa política arrasta-se no limite possível aos trabalhadores.

A luta pela escola pública se dá cotidianamente, desafiante e desafiada. Há incontáveis obstáculos que são vencidos diariamente pelos profissionais da educação e por cada trabalhador e filho de trabalhador simplesmente para que a escola continue de pé. Caso contrário, a julgar pelas condições de existência da maioria das escolas em Alagoas, muitos portões já teriam sido fechados definitivamente.

As formas de resistência quase não podem ser descritas ou selecionadas por parecerem insignificantes num mundo em que as distâncias, os espaços e o tempo são facilmente vencidos em condições normais para aqueles que conseguem ter acesso à escola e desfrutam das magníficas possibilidades do mundo moderno do capital.

Porém, a impossibilidade de resoluções e acessos a bens simples, que garantam essencialmente a existência, caracteriza de forma violenta e com profunda injustiça a vida de milhares de homens, socialmente reconhecidos como trabalhadores e alunos.

Paulo Freire nos fala dos variantes da resistência, de como ela vai se processando no interior dos grupos sociais, precisando ser percebidas, motivadas e incluídas na pauta do cotidiano da escola e da sala de aula.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”(Freire, 1996:90).

Para melhor solidificar o significado pedagógico da transformação do senso comum ou, como se refere, da consciência ingênua do homem do povo, Freire faz o seguinte relato:

Recentemente, ouvi de jovem operário num debate sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. “Agora”, dizia “me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta”. (...) No fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. Se ontem se culpava, agora se tornava capaz de perceber que a situação de favelado não é irrevogável. (...) É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista e, sensível à leitura e à releitura do grupo, é provocá-lo

bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (Freire, 1996:92).

Diante da provocação de Freire sobre a importância dos princípios que norteiam a postura do professor e da necessidade de esses princípios orientarem um fazer pedagógico progressista, utilizamos a indagação de Marx nas teses sob Feuerbach – quem educará o professor?

As professoras com quem conversamos demonstraram ser fiéis reprodutoras das ideologias dominantes e das suas práticas pedagógicas tradicionais. Os princípios norteadores da pedagogia progressista: libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos, não dizem respeito a sua prática. Conduzem o saber-fazer pedagógico a partir das diferentes expressões de preconceitos, que presentes nas diferentes classes sociais, são estigmatizadas mais intolerantemente na pobreza.

Esta pesquisa nos levou para o interior dos muros das escolas públicas de Maceió que nos diz ser o preconceito racial uma destas formas de desigualdade material e espiritual. Numa rápida olhada pelas salas, constata-se que a escola pública é frequentada por pretos. A professora refere-se a um dos alunos “preto e repetente” como macaco, causando indignação silenciosa entre as crianças. Um dos alunos pergunta posteriormente à pesquisadora se a professora poderia se referir ao aluno com aquela expressão, e antes mesmo de qualquer resposta, a própria criança conclui que não e que isto está errado.

O preconceito à mãe pobre solteira: de acordo com a professora, a criança não aprende pelo desajuste emocional que a ausência do pai provoca.

O preconceito ao desemprego dos pais, que segundo as professoras, não trabalham por preguiça, preferindo se entregar ao vício e à vagabundagem.

A busca da ordem, amparada na insistência diária de repetição dos rituais religiosos, prescrevendo a culpa, o perdão. Explicam-se as diferenças antagônicas de classes sociais através de máximas religiosas como esta – Se Deus quisesse que todos os homens fossem iguais, teria feito os dedos da mão do mesmo tamanho.

Mantendo-se as devidas variáveis essas são as expressões culturais da escola, dos professores e das ideologias que, repetidas, conformam simploriamente as explicações de mundo e das relações sociais desiguais do trabalhador em Alagoas. Explicações críticas mais organizadas são ouvidas, ponderadas, apontadas como subversivamente ingênuas porque,

como afirmam as professoras – na prática, as coisas são diferentes, sendo preferível deixar tudo como está, pois se trata de terreno conhecido, portanto seguro ao seu movimento.

Há mais de uma década atuando no magistério, estivemos em muitas escolas públicas, e encontramos o já muitas vezes também vivenciado, a escola ruim, feia, humilhada. Em meio à miserabilidade cotidiana na qual a educação do povo se processa há uma latência de indignação presente no aluno, no professor, nos pais, nos agentes que fazem a escola na sua realidade e que explodem pelos canais possíveis, porque conhecidos, orientados por princípios do senso comum, que são em alguns casos facilmente abafados, e em outros, desmerecidos como questão menor, com prejuízos pessoais aos descontentes. A segunda situação é comum em casos nos quais o descontente age individualmente, tentando romper com a ordem institucional.

A escola vive um estado de guerra entre pares. Na maioria das vezes esta se dá de forma silenciosa e/ou dissimulada, mas que não a nega. As disputas são provocadas, em linhas gerais, por uma generalizada insatisfação pela condição de exploração que atinge a todos. No entanto, os agentes que fazem a escola e buscam significados para a presença comum, muitas vezes usam a energia material e espiritual de que dispõem, duelando entre si, sem a percepção clara e organizada de que o inimigo, embora presente nas mais variadas formas no interior da escola, é outro. Em Alagoas, o principal inimigo da escola pública, inimigo de classe está em algum ponto do Estado gerenciando o processo da produção de cana-de-açúcar.

Gramsci dizia que a repetição é uma das maneiras didáticas mais eficazes para agir sobre a mentalidade popular, substituindo o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral por uma nova ideologia que viesse a ser a ideologia do trabalhador.

Desta forma, a realidade vivida enquanto professora e a princípio já tão amplamente conhecida da sociedade política e da sociedade civil, terá a seguir seu relato vivo, testemunhal, real e tantas vezes repetido, e mais uma vez, como tantas outras que se façam necessárias. Objetivamos com isso não o registro de mais uma denúncia, embora possa sê-lo, já que a indignação e a não aceitação das condições postas nos permitam não aceitá-las, fazendo-as públicas.

Contudo, descrevemos a condição da escola humilhada como um elemento contra a passividade e a favor da condição histórica do homem social, que não entrega seu destino de forma absoluta aos mandos do capital. Do homem que reage, e mesmo em condições

adversas, apesar da subnutrição, da doença, das mais diversas formas de violência às quais é lançado, consegue, por exemplo, se apropriar do código alfabeto, operação que exige uma maturidade mental complexa, realizando-a muito distante do que seriam as condições ideais para o processo de aprendizagem.

Uma escola das séries iniciais situada na periferia, pequena, para atender a população que se concentra na região na qual está localizada, e pequena para a quantidade de alunos que a frequentam. Paredes sujas e pintura gasta, prédio velho e descuidado, há muito esperando uma reforma prometida pela Secretaria de Educação do Estado, que não acontece. Morcegos fazem ninhos nas salas de aula, o sistema de esgoto está estourado, a fiação elétrica comprometida, o quadro e as carteiras, gastas. Os professores na sua maioria possuem o ensino médio e, segundo argumentam, devido ao baixo salário sentem-se desmotivados e acabam faltando. A falta frequente dos professores é um dos pontos de conflito entre a escola e a comunidade, chegando até mesmo à agressão moral e ameaças físicas. Uma vez que a escola atende a crianças, a falta de um professor significa a volta para casa de uma turma inteira, levando os pais ou responsáveis a faltarem a compromissos, o próprio trabalho, por não terem onde deixar os filhos. A escola tem uma função social específica – guardar as crianças enquanto os pais desenvolvem ou buscam alguma ocupação. A escola tem uma autoridade social que faz os pais e responsáveis sentirem-se tranquilos e seguros ao confiar seus filhos ao espaço e profissionais que o constituem.

Alheias a esse quadro, as crianças dos primeiros e segundos anos, ainda calouros no mundo social da escola, demonstram um alegre e ingênuo entusiasmo pelo espaço escolar. Um desses alunos nos conta da dificuldade em tomar banho, pois a vila onde mora dispõe de um único banheiro para atender às oito ou nove casas que a formam. Ele sonha em ter uma casa com banheiro próprio. Na sua vida, um banheiro seria uma grande obra.

É nesta escola desta comunidade que o fracasso escolar deste aluno e de muitos outros iguais a ele é tecido, tornando-se banal.

Patto, no estudo que realizou sobre o fracasso escolar, publicado na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, expõe o processo de exclusão que as crianças das camadas populares sofrem na escola pública, registrando as condições e as ideologias que remetem a tal processo, o mesmo a que nos referimos e que, antes de nós, Marx e Gadotti já tinham registrado.

(...) O estudo do cotidiano da sala de aula possui um poder de revelação extraordinário, porque só através dele nos é dado acompanhar e (compreender) dramas amargos (quando uma foto é um drama? Quando um “conguinha” é um drama? onde está o cômico? Onde está o trágico?), mas que são diários, repetidos, transformados em comuns, banais. A mais elementar necessidade torna-se vulgar, a ofensa e a desqualificação, triviais. A sala de aula põe a mostra a distância que vai do sentimento à ação e desta à palavra.

A escola humilde, as professoras humildes, os humildes alunos e suas famílias são a matéria do cotidiano que o livro vai trabalhar. Mas o que ele ajuda a compreender é que o adjetivo está errado. É preciso falar da escola humilhada, dos professores humilhados, dos alunos constantemente humilhados e das famílias que carregam o peso cotidiano de muitas formas de humilhação.

Alguns cenários vão situando as representações, que contam sempre as mesmas histórias de abandono e desinteresse: um bairro igual a e diferente de tantos outros, com casas e barracos precários e onde a escola é poderoso atrativo. De quem é a escola? É do povo do bairro? Os signos da distinção – muros e portões sólidos e altos – indicam que não, e que deve ser protegida contra ele, o temível povo. Alguns mudos personagens vão vivendo, junto aos muros da escola, o seu “ócio interminável” de jovens sem escola e sem trabalho (Patto,1999: 10-11).

Os jovens que vivem junto aos muros da escola, dos quais nos fala Patto, são em tudo semelhantes aos que circundam a nossa escola, inclusive na sua história anterior, nos dias em que já estiveram no interior da escola, fazendo parte dos seus rituais até serem convidados a se retirar, engrossando os números das estatísticas oficiais, acumulando mais uma impossibilidade dentre tantas com as quais se acostumou a (con) viver e existir.

Como entender ou explicar que a escola não está conseguindo cumprir com a sua função social? A julgar pelo número de alunos evadidos e repetentes fazendo-nos concluir que a escola está promovendo o fracasso, tornando-se incompetente na realização de uma atividade que lhe é específica.

Perguntamos às professoras que contribuíram com este trabalho em que consistia a função social da escola. A resposta mais comum é aquela que diz formar para a cidadania. Concorrendo com esta função, a preparação para o vestibular também é bastante citada. As aprovações de alunos de escolas públicas no vestibular são tão poucas, que nos casos em que acontecem, as comemorações realizadas homenageiam estes alunos como se fossem heróis. O aluno que ingressa na escola pública na 1ª série e chega à Universidade é no mínimo um sobrevivente. Das sete turmas existentes na escola pública estadual a que já nos referimos anteriormente, em todas, sem exceção, havia alunos repetentes.

Atravessar todo o percurso da escolaridade básica na escola pública e prosseguir os estudos a nível superior, pela excepcionalidade do sucesso é associado a ato heroico. Seria uma concessão do capitalismo, dever cumprido da escola, esforço individual ou um elemento da contra-hegemonia? Difícil determinar o elemento central. O mais provável é que na vida

deste sujeito o conjunto das questões acima tenha criado as contracondições para o encaminhamento deste fenômeno.

Em que consiste, na visão dos professores, a formação para a cidadania? O desenvolvimento da consciência crítica para lutar por seus direitos é a resposta comum.

Digamos que numa escola, onde já na entrada, em nome da organização –“ordem”, as crianças desde a educação infantil são organizadas em filas no pátio, de onde só podem sair com a autorização da professora, que liderando a marcha, após o toque que a lembra das algemas do trabalho, horas de entrada e saída a cumprir, são encaminhadas à sala de aula.

Durante quatro horas diárias, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, esta cena se repete por 5 anos, que correspondem ao primeiros anos do Ensino Fundamental; no interior da sala de aula as crianças são organizadas em filas, de onde não podem sair sem ser autorizadas e ou repreendidas pela professora, que vive as horas comuns a exercer um autoritarismo, sentada, enquanto as crianças retiram lições do quadro ou do livro ou, por outro lado, a correrem de um lado para outro da sala, tentando sobreviver ao caos existente.

Podemos citar alguns elementos do caos instalado que verificamos – a criança que chora porque não conseguiu se socializar na escola, fugindo da sala de aula. A professora que por medo da diretora ou por preocupação com a criança sai da sala em busca do aluno fujão e na volta encontra mais dois a chorar, por terem sido furados com o lápis por outro colega. Nos dias que se seguem, a criança continua a sair da sala de aula e a professora, na dúvida entre uma criança que se desgarrou e todas as outras, escolhe ficar com a maioria, já que por aquele um nada pode fazer. É preciso ensiná-los a ler, escrever, desenvolver a consciência crítica em meio ao calor insuportável; não há janelas na sala e o único ventilador existente está quebrado. Não há cadernos e os lápis, além de serem em número menor que a quantidade de crianças na sala, por serem comprados com recurso público, têm qualidade inferior. Não pintam, não escrevem, quebram rápido. Imaginem! Lápis coloridos que não pintam! São estes lápis que as crianças da escola pública têm para exercitar o lúdico, o imaginário infantil, como recomenda a pedagogia infantil.

No intervalo deste trabalho que se pretende pedagógico, há a hora do recreio, hora da merenda. Ao barulho do sinal, as crianças correm para a fila e, enquanto se engalfinham, os pratos são jogados por um balcão pelos merendeiros. Assim como acontece com os lápis, os talheres são em número inferior ao das crianças, sendo curto o tempo, os pratos e colheres já usados são entregues no balcão e imediatamente repostos para alimentar

outras crianças, e assim sucessivamente, até parecer que todos já se alimentaram. Entre os pontapés e pratos sujos, alguns repetem, e outros, apesar do esforço, ficam sem comer.

Depois desse momento da refeição, que além de ser essencialmente necessária à vida do homem, é social, as crianças voltam à sala de aula, espaço onde lhes é exigida civilidade, após terem sido tratadas como animais irracionais. Contradição passada despercebida pelos sujeitos que fazem a escola e que objetivam a construção da cidadania. Não estamos nos referindo a transformação radical da sociedade mas à busca no que é dito pelos professores como cidadania.

O cenário escolar, humano, social, descrito acima, foi colhido nesta pesquisa. Situações semelhantes fazem parte das referências bibliográficas que nos apoiaram. Patto, no subitem, As artimanhas do poder, nos conta de outra situação, vivida em outro espaço, com outros agentes sociais, mas que tem em comum o mesmo embrutecimento, a mesma ordem, o mesmo fazer silenciar.

(...) Para conter as crianças que, em sua classe, não realizam seu desejo de ordem, obediência e eficiência, uma professora de segunda série vale-se de uma corda que passa em torno da carteira do infrator, aprisionando-o durante o tempo que lhe parece adequado. Nas entrevistas domiciliares, algumas mães queixam-se de que esta professora “amarra meu filho na carteira”. Quando comentamos o fato com a diretora, ela defende a professora, a quem considera das mais eficientes e comprometidas da escola, alegando o caráter de “brincadeira” dessa prática e defendendo sua legitimidade a partir do efeito que tem sobre os alunos: quando passam para outra classe, eles mesmos instituem o uso da corda e passam a “amarrar” os colegas (Patto,1999:253)

As dimensões das relações pedagógicas de domínio e submissão da escola se realizam tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e o exercício da cidadania. Estes princípios, objetiváveis na sociedade política capitalista, são parte do fazer teórico que permeia a formação dos professores, dizendo respeito à ideologia da dominação, sendo por estes apropriados como algo que acontecerá num provável longínquo futuro, quando as crianças – seres inferiores deste sistema - transformarem-se em adultos trabalhadores inferiores e vitalmente úteis ao capitalismo.

De posse da faculdade da consciência crítica, motivada por vivências pedagógicas como as relatadas anteriormente, o trabalhador conhecedor do discurso político que propaga – toda criança na escola – e da necessidade de garanti-la para seu (s) filho (s), descobre que não há vagas para todos, inclusive não há para o (s) seu (s). A sua experiência de vida escolar

fracassada e a crença de que sua história poderia ter sido diferente, menos sofrida se tivesse obtido sucesso no mundo das letras, além de outras necessidades, obriga-o a fazer valer os seus direitos. Após a romaria pelas escolas do bairro, este sujeito de direitos busca os órgãos soberanos – o poder. Procura a Secretaria de Educação, que o encaminha às Coordenadorias de Ensino; saindo insatisfeito pelas alternativas apresentadas, busca o Ministério Público, que o manda de volta à Educação, afirmando-lhe que a criança tem direito à escola. Mas o fato real é que já não há escolas com vagas disponíveis na rede de ensino.

Neste caso específico, a consciência crítica para o exercício da cidadania se fez presente nos moldes ditados pela escola. O que a escola não disse é que o direito existente é o direito burguês, o direito individual, o direito à propriedade, que embora se estenda a todo só pertence verdadeiramente aos dominantes. E aquele ritual de silenciamento promovido pela escola volta a fazer sentido: o cabisbaixo, o amansamento, o domínio; a direção se faz presente na esperança, na possibilidade de concretizar-se em vaga para o próximo ano. Este é o começo da vida escolar e de um caminho de fracasso de uma parte significativa de crianças em idade escolar em Alagoas. As crianças ingressam na escola com déficit idade/série, provocando a conhecida distorção escolar.

A história da educação em Alagoas é uma história de crise. A distorção idade/ série, o analfabetismo infantil, e de jovens e adultos, a evasão escolar, constituem as várias faces do fracasso escolar. Fato evidenciado pelas estatísticas oficiais, invariavelmente, Alagoas ocupa os piores índices de aproveitamento escolar da educação infantil à Universidade. Ao deparar-se com a publicação de pesquisas e estatísticas negativas sobre a condição da educação em Alagoas, é comum ouvir dos professores mais antigos na rede pública “que já estão se aposentando e sempre foi assim.”

Ao questionarmos os professores sobre os motivos que provocam tal quadro de insucesso, as declarações, análises e histórias demonstram o sucesso da ideologia dominante. As explicações circundam o universo do preconceito ao pobre, da crença na teoria da carência cultural e da responsabilidade individual, em que os que vão à luta, os que se dedicam, “vencem”, como promulga o ideário liberal.

Elaborada na década de 70 nos Estados Unidos, o discurso ideológico da carência cultural para o fracasso escolar correu o mundo e conseguiu grande aceitação no Brasil, mantendo-se em última instância quase que acriticamente como a explicação que conforma os professores das séries iniciais da escola pública em Alagoas.

(...) Basicamente, a “teoria da carência cultural” passava a explicar esta desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam. A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo – motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta “teoria” afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar (Patto, 1999:120).

Na avaliação realizada pelos professores sobre o fracasso escolar está contida uma autoavaliação. Faltando-lhes os instrumentos para a crítica ao discurso ideológico, em decorrência de sua própria formação intelectual, e dos movimentos históricos que o culpabilizam, encontrar a explicação que responsabiliza o outro é uma forma de ficar em paz com a própria consciência, uma vez que o professor acredita verdadeiramente que a sua parte do contrato de ação no processo de trabalho pedagógico foi realizada. E se observarmos mais atentamente, perceberemos que a ação pedagógica por parte do professor realmente foi realizada; o que não é evidenciado é que a forma de realização e o cumprimento final favoreceram os interesses dos dominantes.

Nos primeiros meses do ano letivo, as professoras com quem convivemos já tinham a lista dos alunos que iriam ser retidos e com os quais não valeria pena “perder tempo”: suas condições familiares em estado de desestruturação moral, o desinteresse das mães pelas chamadas da escola – que são denominadas de reuniões de pais, servindo na verdade como espaços de denúncias das incapacidades das crianças para a adaptação dos rituais que modelam a escola - que são os filhos destas mulheres, convidadas a ouvire reiteradamente que seus filhos são ruins, inadaptáveis, não tendo nascido para o mundo das letras. São as faces com que se revestem os fundamentos da ideologia da carência cultural para a explicação do fracasso escolar.

O depoimento a seguir enfatiza a visão negativa assumida pelos professores ante a clientela da escola pública, revelando a consciência estereotipada da aprendizagem na pobreza e que, não fosse a referência citada, passaria tranquilamente como a fala de muitos professores que atuam atualmente na rede pública de ensino alagoana.

Tem crianças com condições de aprender mas não têm ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe, atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem

aquela sensibilidade de um elogio:” tá vermelho, vou dar uma surra”. Sou contra a agressão física, surra não leva a nada nesse caso. Surra não faz nota vermelha ficar nota azul. Estas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada. Mas nem tudo está perdido: tem gente que não tem nada mas tem essa sensibilidade. A diferença é já de nascença, já nasce com a pessoa, é agressiva de nascença. Às vezes é do meio, mas às vezes já nasce assim, é a maneira de ser. Estas mães em geral não têm sensibilidade, estão preocupadas com a fome, com o marido” (Patto, 1999:238).

O depoimento acima nos revela de como a desumanização do capital se tornou estilo de vida pessoal, marcado e justificado, e possível de ser minimizado pela afetividade. Em face da fome e da miséria, o carinho, a amorosidade como forma de marcar a resistência e existência no mundo. A crença da professora de que aprender é mais importante que comer. A supervalorização da escola, que marca a necessidade da autoestima da professora. Em nenhum estágio humano a aprendizagem escolar se fez superior à necessidade da alimentação, condição inexorável para manter o homem vivo. Estas mães em geral estão mesmo preocupadas com a fome e com o marido, como ressalta desaprovadamente a professora, pois sem querer adentrar por uma discussão de gênero, ainda é o marido o provedor da família.

Sair do lugar ideológico no qual foi sendo produzida nossa consciência de classe, e com ela nossa prática pedagógica, posicionar-se contra as justificativas do capital para a manutenção da divisão de classes é um dos desafios que se colocam aos professores no exercício da profissão.

É preciso encontrar os caminhos que desmistifiquem o entendimento de que as crianças repetentes e multirrepetentes não aprendem porque são pobres. A sentença deve ser dita e compreendida de outra forma: é porque são pobres que não lhes é facultado o conhecimento organizado pelo processo de construção de conceitos científicos, privilegiado pela escola.

O fracasso escolar é uma estratégia do capital para a manutenção da sua lógica de divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre escola que prepara os homens que são dominantes e os homens dominados.

Todos os professores que participaram desta pesquisa exercem o magistério em sala de aula das séries iniciais na rede pública estadual de ensino de Alagoas, e de acordo com os fundamentos da ideologia da carência cultural situam o fracasso escolar em fatores externos à escola, que ocorrem, em consequência, externos a sua ação.

Observamos que entre os professores que atuam em outras funções da escola, na direção, coordenação e secretariado, as explicações para o fracasso escolar têm contornos que se aproximam, mas principalmente se distanciam dos colocados pelos professores de sala de aula. Para estes, o principal produtor do fracasso do aluno é o professor de sala de aula. Este entendimento é compartilhado pelos professores da burocracia – professores lotados em Secretarias e similares, e também pela sociedade civil.

Esta explicação para o fracasso escolar foi gestada junto aos princípios do escolanovismo, movimento anterior ao modismo da carência cultural. O escolanovismo, mantendo a responsabilidade majoritariamente sobre o indivíduo, desloca os elementos produtores do fracasso escolar de fora para o interior da escola, mais especificamente localizando-o na figura do professor.

(...) Algumas passagens de documentos históricos do escolanovismo no Brasil o atestam. Por exemplo, na carta de encaminhamento da reforma do ensino normal em Minas Gerais (s. d.), Francisco Campos (1940) não deixa qualquer dúvida de que, para os escolanovistas, a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar. Diz ele: ...”o problema da instrução popular só poderá ser resolvido melhorando-se o ensino primário e o melhoramento do ensino primário se acha visceralmente preso á boa qualidade do ensino normal (...) Um ensino inferior não se imporá, por maiores que sejam os esforços e os recursos de compulsão, ainda que ao povo menos esclarecido. O ensino inferior despoeva as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela (...) A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo, talvez o pior dos castigos, porque morno e sem aparências dramáticas (Patto, 1999:114).

A maneira como a relação de dependência entre a qualidade do ensino normal e a qualidade do ensino das séries iniciais aparece nos documentos históricos do escolanovismo gera uma relação de causalidade – Ensino normal de qualidade, logo se tem ensino das séries iniciais de qualidade. Além de inexistir esta relação imediata e direta de causa e efeito quando se trata de relações sociais, os efeitos que afirmações como esta vêm provocando nas representações sociais do professor têm gerado equívocos comprometedores à superação dos modelos sociais de dominação.

A responsabilidade pela má qualidade do ensino oferecido à classe trabalhadora tem recaído quase exclusivamente sobre o professor, somado ao seu indiscutível despreparo técnico. A ideologia dominante cuidou em associar princípios morais, que longe de contribuir, desfavorecem a docência enquanto profissão, entre os quais aparece compromisso, doação, vocação, amor, como sinônimo de bom professor. Fazendo uma

analogia à fala anteriormente citada da professora em relação à mãe, transpondo a mesma ideologia para referir-se ao professor, sustenta-se a ideia de que o professor pode até não ter domínio técnico, mas se tiver comprometimento, amorosidade, generosidade, cumpre competentemente a função social de sua profissão.

Esta percepção é confirmada em pesquisas que tratam a questão do fracasso escolar, em especial o alto índice de reprovação na primeira série ou primeiro ano, que equivale à alfabetização:

(...) processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividades verificadas. De um lado, atribui a situação da escola brasileira à má qualidade do corpo docente, de quem cobra vocação (e só secundariamente preparo pedagógico), dom e aquele “fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, seja qual for a situação; de outro, a uma política educacional que insiste em destinar ao primeiro ano professores sem a necessária motivação e vocação que a alfabetização exige (Patto, 1999: 113).

Ao condicionar o sucesso ou fracasso do trabalho do professor à vocação, aproxima-se do discurso religioso, pois no imaginário social dom e sorte são dádivas celestes só os tem quem com eles nasce. Ideologia que desconhece que ensinar exige técnica, preparação específica que, somadas a questões políticas por ser esta uma sociedade de classes, é uma ação intrínseca à práxis. Ensinar exige rigorosidade metódica, saber fazer, saber pensar, saber conviver; exige criticidade, pesquisa, apreensão da realidade, tolerância e disponibilidade para o diálogo.

Entre os saberes necessários à prática educativa, ressaltados por Paulo Freire, a menção à rigorosidade metódica chama nossa atenção pela síntese que realiza para significar os demais pontos.

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e

de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível, na pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro (Freire, 1996: 29-30).

Exercer a docência não é dom nem sorte, é um conjunto de condições históricas que numa determinada formação social empurra o indivíduo para o exercício de uma atividade profissional, a uma especialização que irá exercer por toda a vida.

Em Alagoas a opção pela docência, ao menos no que diz respeito às professoras ouvidas configura-se como um caminho mais rápido à profissionalização possível fora do mundo do trabalho manual, à possibilidade de tornar-se funcionária pública, garantindo ao menos a aposentadoria.

Ao falar de suas trajetórias de vida e no magistério, as professoras revelam a relação de amor e ódio que mantêm com a profissão. Sentem-se massacradas e desprestigiadas no ambiente de trabalho e nas relações sociais.

Nas relações que estabelecem no interior da escola, sentem-se inferiores a seus pares, que por terem nível superior conseguem se afastar da sala de aula, do contato direto com as crianças, do trabalho duro que esse contato exige; sentem-se injustiçadas pela diferença de flexibilidade de horário e pela desigualdade salarial.

Como nos fala uma professora de 1º ano: “Fiz magistério para concluir o 2º Grau, casei logo depois e fui cuidar da casa e do marido. Não deu certo o casamento, precisei trabalhar para manter a casa e os filhos. Sou pai e mãe; às vezes faltava ao trabalho por não

ter com quem deixar as crianças. Dinheiro pouco, não dava para contratar babá, isso é coisa de rico. Minha mãe reclamava... a sogra e a coordenadora da escola, também. A vida, uma bagunça. Parece até que não tiveram filhos. A coordenadora reclamava a minha falta, mas ela mesma, só vinha quando queria. Precisava dela para tirar dúvida, rodar material, estava sempre em reunião fora da escola. Não sei o que esse “povo” discute tanto, eu não vejo nada. Por isso que vou estudar, vou fazer Pedagogia a distância para ver se melhora o salário e se ainda dá para sair da sala de aula. Não estudei, mas nunca é tarde. Se não sair da sala de aula porque, também, gosto muito das crianças, pelo menos me aposento com um salário melhor.”

A ideologia da desvalorização das professoras de séries iniciais é evidenciada nas políticas públicas voltadas diretamente à categoria profissional. Fato que ilustra a não prioridade da educação no Estado de Alagoas e consequentemente a ideologia da vocação e do sacerdócio que representa a profissão se deu recentemente em face da decisão do Governo do Estado em aprovar a isonomia dos funcionários públicos de nível superior, excluindo o magistério.

A disputa que a partir daí se deu entre professores e governo se arrastou por 70 dias de greve, e em meio a passeatas e assembleias, com o apoio de outros movimentos sociais, chegou-se a um acordo. Os professores voltaram ao trabalho e a decisão do governo, que antes dos atos de descontentamento excluía a categoria, estendeu-se ao professor, única categoria profissional que precisou parcelar o aumento salarial referente à isonomia. A partir dessa conquista, a perspectiva de melhores salários é o que tem levado professores prestes a se aposentar a voltarem à sala de aula para cursar Pedagogia.

Um fato que ganha contornos folclóricos junto à categoria e que representa bem a ideologia da desvalorização das professoras das séries iniciais junto a sociedade civil deu-se justamente numa atividade de greve. A concentração dos professores (as) se dava na Praça dos Martírios, em frente ao Palácio do Governo, que estava em reforma. Em meio aos grupos de professores (as) que se concentravam naquele espaço, sumiu a bolsa de uma professora, que foi tida como roubada. O fato logo se espalhou pela multidão e um dos trabalhadores da construção civil que estava na reforma do palácio, curioso pelo movimento que se instalara, dentro do movimento maior, indaga ao colega sobre o ocorrido. Ao tomar conhecimento da suspeita de roubo, diz: “Isso foram elas mesmos, por causa do salário que ganham.” E se desinteressa pela questão.

Com efeito, a política da desvalorização do magistério está instalada na sociedade, concorrendo com a valorização/desvalorização da escola.

A ideologia da desvalorização aparece na fala da professora, na ação do governo, no comentário do trabalhador da construção civil. A seguir, relataremos mais dois casos que se deram no interior de importantes organizações culturais que agem diretamente a favor da desvalorização do magistério, a Igreja e as organizações de imprensa.

Ao participar de uma missa da Igreja Católica no mês de outubro, a professora ouve as palavras finais do padre, que se despede dos fiéis parabenizando os profissionais que comemoram o seu dia neste período. Era um domingo, e na segunda-feira seria 15 de outubro, dia que se convencionou como o “dia do professor”. O padre lista uma série de profissões, com os seus devidos parabéns, e não inclui o professor. Quando pareceu à professora que a lista tinha acabado, esta pede a palavra e pergunta ao padre se ele tinha alguma coisa contra professor. O padre responde que não, desculpa-se pelo esquecimento, e vários domingos sucessivos coloca a figura do professor nos seus comentários aos fiéis.

Pesquisando as representações do magistério na política cultural, Marisa Vorraber Costa toma como principal objeto os periódicos voltados aos professores, em especial a revista Nova Escola. Um de seus idealizadores, Victor Civita atestava no número de lançamento, que esta não era nem pretendia ser uma publicação pedagógica. Costa destaca a seguir a contradição existente entre a fala do fundador e a fala dos editores do periódico, que faz relação com as representações do magistério na política abordada pela imprensa.

(...) Tal ambigüidade persiste na visão de um dos atuais editores que ao afirmar ser a revista um projeto executado por jornalistas e outros/as profissionais da comunicação – e não por pedagogos ou professores -, ressaltou, paralelamente, que a Nova Escola pretende ajudar as professoras a resolver seus problemas de sala de aula pois “a gente detectou um público que tinha uma carência de conhecimentos muito grande... muito grande! (Costa, 2006: 59).

Sobre a necessidade de profissionais alheios ao magistério tomarem para si a autoridade de guiar a prática pedagógica dos professores de sala de aula, para assim elevar a qualidade do trabalho, que chega à sociedade como muito ruim, Costa analisa:

Projetos como esse cabem bem em revistas femininas e naquelas dirigidas a docentes de 1º grau, conduta distinta da adotada em periódicos dirigidos a outros segmentos ocupacionais. Quem ousaria opinar sobre como os médicos devem realizar seu trabalho, dar sugestões técnicas a engenheiros ou conselhos a advogados? Profissionais possuem um campo de atuação demarcado, restrito, privativo, preservado por códigos próprios que excluem qualquer possibilidade de interferência de “profanos”. Especificamente em relação ao magistério, a revista

não apenas prescreve receitas e sugestões na forma imperativa, mas o faz após uma ampla e minuciosa exposição de incorreções, inadequações e incompetência dos/as docentes na execução de tarefas inerentes ao seu trabalho. Tal conduta, em outros domínios, seria inaceitável e considerada antiética, podendo, inclusive, dar origem a mobilizações corporativas em defesa da legitimidade da manutenção desses redutos privados do saber (Costa, 2006:59-60).

Um fenômeno significativo ligado à maneira como vem sendo produzida historicamente a consciência social alagoana, intimamente relacionada ao modo de produção dominante – a cultura da cana-de-açúcar e sua organização política oligárquica - vem se dando entre professores diplomados com nível superior em Pedagogia e que exercem o magistério na rede pública estadual.

Professores que têm condições materiais e espirituais para investir no estudo e na pesquisa, podendo dar prosseguimento à problematização de questões relacionadas à educação em nível de mestrado e doutorado, optam por uma nova graduação.

Dez entre dez professores em atividade no magistério que voltam à graduação em Alagoas optam por cursar a faculdade de Direito. Entre os diferentes cursos ofertados pelas instituições de nível superior privadas, o Direito atrai majoritariamente o público de professores que fizeram o curso de educação na universidade pública, pois neste espaço, devido principalmente à concorrência, os cursos que formam professores tendem a atrair os menos preparados.

Uma prática bastante comum dos cursinhos pré-vestibular para atrair alunos é publicar o número de alunos aprovados na universidade pública juntamente com os cursos em que foram aprovados. Observamos estas propagandas e delas não consta nenhum nome aprovado em Pedagogia ou nas licenciaturas voltadas à educação. Nas vésperas da publicação do resultado dos aprovados na UFAL, uma professora, ansiosa pelo resultado de vestibulandos conhecidos, comentava que a ansiedade, expectativa e sofrimento dos alunos que prestavam vestibular para Medicina eram maiores que os que prestavam para os cursos de Educação.

Os diferentes depoimentos aqui ressaltados parecem nos revelar uma unidade ideológica que representa a identidade social do magistério enquanto profissão. Mas também nos revela algo bem mais complexo a respeito da natureza do verdadeiro papel do professor, dos objetivos da escola numa sociedade de classes antagônicas e de distribuição de renda extremamente concentrada e desigual, assim como as variantes das disputas pelo poder existente, como é o caso de Alagoas.

A escolha pelo curso de Direito parece um caminho para encurtar o desprestígio vivido no magistério, uma forma de amaciar a alma, uma aproximação com o poder que a profissão de professor não promove.

Os cursos de Direito e o título de Doutor foram os preferidos pelos filhos das oligarquias, e decisivos na distribuição dos cargos públicos e na organização do poder político para quem já detinha o poder econômico, que eram os latifundiários. Foi um forte elemento da formação contraditória da sociedade alagoana, que por esse mesmo período reservava o exercício do magistério a moças pobres.

O curso de Direito nasce em Alagoas associado aos postos de comando reservados aos filhos da classe dominante. Vejamos o que nos dizem a este respeito os registros históricos:

(...) Com a incumbência dada pela Constituição Imperial de promover a instrução primária, apressa-se o Governo Provincial, contudo, em ampliar apenas o ensino secundário.

Não podemos esquecer que, nesta época, além da carência na Província de pessoal intelectualmente apto a ocupar os cargos mais cobiçados no aparelho burocrático, já estava em pleno funcionamento a Faculdade de Direito de Olinda, criada em 1827, na qual já se fazia necessário preparar os filhos de senhores da terra, criando as condições culturais para se assumir os postos de comando surgidos com a autonomia e, posteriormente, com a criação da Província (Verçosa, 1996:67-68).

A aparente independência com que a ideologia da desvalorização social do professor das séries iniciais é tecida, mantendo-se e reproduzindo-se na totalidade da consciência social da formação alagoana, constitui as diversas partes da concepção de mundo da classe dominante e que nos seus diferentes graus se adapta a todos os grupos.

A escola reprodutora do fracasso escolar parece uma instituição necessária à reprodução do modo de produção predominante em Alagoas, e a ideologia da desvalorização do professor, necessária à reprodução das relações de produção aqui estabelecidas. O projeto político-pedagógico das escolas públicas é orientado para o mundo da intelectualidade teórica positivista e para a competição e individualidade liberal.

Para o mundo do trabalho advindo da forma de produção existente em Alagoas, a escolaridade não é substancialmente decisiva. Para os postos que exigem uma maior preparação é suficiente preparar os filhos da elite dominante. Para o campo de trabalho intermediário, o comércio e os serviços reduzidos, dominar as quatro operações, dominar o

código alfabeto parece suficiente. Isso a escola consegue oferecer para metade da população total; a outra metade, segundo dados estatísticos, permanece no mais absoluto analfabetismo.

Os elementos apontados como os que levam à desvalorização do magistério das primeiras séries da escola pública, dentre os que conseguimos identificar, são os baixos salários, o despreparo técnico e intelectual e a incapacidade de realizar seu objetivo final, posto como a aprendizagem do aluno, sendo esta entendida como a criação de condições para a mobilidade social. A escola seria um espaço privilegiado para ascensão social, redimindo o pobre da culpa por seu fracasso, ao tempo que redime a classe dominante através do Estado que oferta educação para todos. Mantém-se, através também da ideologia, a hegemonia da classe dominante.

As diferenças e desigualdades de classes são flagrantes no que diz respeito também à educação escolar. Mas a ideologia imperante é que o fracasso escolar, é a prova da incapacidade da escola e principalmente do professor em realizar sua função social. Não conseguir o sucesso escolar, cuja medida de avaliação é a mobilidade social, é um forte elemento na desvalorização do professor das séries iniciais da escola pública em Alagoas.

3.2 A Feminização do Magistério: a questão de gênero como elemento da ideologia da desvalorização

Na perspectiva desenvolvida por Marx na obra *A Ideologia Alemã* e anteriormente aqui ressaltada, a primeira divisão social do trabalho se deu no interior da família, pautada na diferença sexual entre homem e mulher. A primeira relação de subordinação ocorreu no seu interior, quando a mulher e os filhos tornaram-se propriedade do homem.

As articulações das dimensões objetivas e subjetivas desta primeira relação, estabelecida entre homem e mulher, se inseriram ao longo da história da humanidade numa estrutura de dominação e poder que, permeando todos os espaços sociais, construiu diferentes explicações ideológicas, para em cada época garantir concepções de mundo associada à submissão, neste caso específico, a submissão de gênero, possível graças a uma complicada teia que entrecruza as relações humanas, que no capitalismo, graças ao antagonismo entre o mundo público e o mundo privado, destinou durante um longo período, o segundo, como esfera eminentemente feminina, assentada numa suposta inferioridade biológica, portanto, disseminada pela estrutura social como fenômeno natural.

A divisão de tarefas materiais sustentou-se ao longo da história da humanidade condicionada pelas estruturas de produção dominante e seus desdobramentos de poder e controle social. Nos primeiros momentos da divisão social do trabalho, a mulher na condição de sujeito social histórico, ficou de fora da complexa teia do trabalho produtivo. Marx nos diz que a mulher e os filhos tornaram-se propriedade do homem.

Este fenômeno social, se inserido na lógica de dominação do capitalismo, nos sugere que a inferioridade advinda das diferenças de sexo é um mecanismo do mundo da produção e do poder na manutenção social hegemônica, assim como as diferenças de raça e classe também pressupõem inferioridade na ótica da ideologia da classe dominante. A representação ideológica acerca das diferenças tem como premissa geral a máxima de que o poder material e o espiritual estão ao alcance de todos, mas apenas os verdadeiramente competentes deles podem se apropriar.

(...) um tipo de pensamento que acaba por traduzir-se em ações concretas e leva aos mecanismos de dominação e opressão, nos quais o denominado mais forte sobrepuja o chamado “mais fraco”. Pode-se tomar como exemplo a pretensa superioridade da raça branca sobre a negra, ou da mulher branca sobre a mulher negra e sobre o homem negro; ou ainda do homem branco sobre as mulheres brancas e negras e do homem negro sobre a mulher negra. Ou, ainda, as desigualdades sociais e econômicas do rico sobre o pobre, do patrão sobre os empregados, e assim por diante (Almeida, 1998:44).

Em se tratando das representações ideológicas da inferioridade feminina ante o masculino, que afastou as mulheres das disputas políticas e econômicas do mundo público, do mundo da ocupação assalariada, que é o mundo estruturado na lógica do capitalismo, segundo as informações históricas que nos fornece Almeida, a concepção que vigorou, durante o século XVII e o século XVIII, imputou a maldade e a lascívia como inatas às mulheres. Ao final do século XIX e início do século XX a representação ideológica da mulher sofre uma transformação absoluta, revestindo-a de atributos de beleza, pureza, doçura e bondade.

A mulher foi retirada do lugar satânico e alçada à santidade aproximada à da Virgem Maria da religião católica. Nos dois casos, o imaginário social sobre a figura feminina tem contornos místicos, que ora a aproxima de Deus, ora do Diabo. Este trato sobre a representação feminina configura-se como representações ideológicas.

Enquanto ideologia, estas representações sociais contribuíram para comprometer e limitar o espaço de atuação da mulher como sujeito histórico ativo e transformador ou mesmo como sujeito mais ativo da produção do trabalho capitalista. Realidade social que historicamente vem promovendo junto à concepção cultural da sociedade civil imagens quebradas das potencialidades femininas que mais perversamente a estigmatizam se somar à diferença de sexo também as diferenças de raça e classe.

O ideário de bondade e doçura predominante durante as primeiras décadas do século XX foi decisivo para, partindo do reforço da domesticidade da mulher, impor um universo social exclusivo, o lar, cuja função social principal consistia na reprodução biológica, condição que implicava desvantagens sociais, econômicas e políticas, além das situações de opressão específica de gênero.

No início do século XX, a burguesia e seu modo de produção dominante, o capitalismo, davam sinais de seu poder ocupando todo o mundo, provocando grandes mudanças na vida social dos mais diferentes países, e também no Brasil, sendo este período cenário dos primeiros movimentos que colaborariam para a inserção da mulher no mercado do trabalho.

Marx e Engels, no Manifesto Comunista de 1848, faziam relevantes observações sobre a estruturação global do capital. A seu modo, chamavam a atenção para a forma impiedosa com que as relações capitalistas sob o domínio da burguesia escravizariam o homem ao tomar para si o controle sobre o trabalho e seu produto.

(...) A burguesia rasgou o véu de emoção e de sentimentalidade das relações familiares e reduziu-as a mera relação monetária. (...) Pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia tornou cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As antigas indústrias nacionais foram aniquiladas e ainda continuam a ser nos dias de hoje. São suplantadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas: essas indústrias não empregam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das mais longínquas regiões, e seus produtos acabados não são mais consumidos somente in loco, mas em todas as partes do mundo, ao mesmo tempo (Marx e Engels, 2001: 28-29).

A produção de novos mercados e a necessidade de um maior contingente de mão de obra levaria a uma paulatina necessidade da mão de obra feminina, exigindo uma acomodação social que não comprometesse a divisão de poderes. Uma fatia específica do mundo do trabalho seria então destinada às mulheres. Começando, portanto, um processo de

disponibilização e preparação da mulher para assumir tarefas fora do lar, porém em atividades de trabalho no mundo da produção em que não concorreria diretamente com o homem.

Respondendo aos primeiros movimentos que caracterizavam a transição da mulher do mundo privado para o mundo público, representado simbolicamente pelo que ficou reconhecido como primeira conquista feminina referente ao espaço público, que se deu via educação escolar, espaço institucionalmente social, que ao receber a mulher começa a colaborar para sua saída dos confinamentos do lar, o educador português Agostinho de Campos, em 1921, escreveu em Lisboa:

Queremos que a mulher aprenda e saiba, e achamos bem que ela advogue e politique se tanto lhe dá gosto. Mas se a falência da escola como educadora moral se acentua de dia para dia e em toda parte; se o mesmo progresso da justiça social reclama que cada mulher tenha seu próprio lar e amamente o seu filho, em lugar de vender a sua força e seu leite aos lares e aos filhos alheios, se enfim a espécie humana quer durar, progredindo e melhorando, parece então que, além de médicas, advogadas e deputadas, convém haver também algumas mães e algumas donas de casa, pelo menos enquanto o socialismo nos não apresente um modelo garantido de chocadeira para bebês e a amostra de um lar governado com toda dedicação, todo amor e toda poesia, por funcionários pagos pelo Estado. Até lá, a melhor mestra das futuras mães será a mãe, e a melhor escola para donas de casas, a própria casa burguesa – e não o convento, nem o liceu oficial (Campos, 1921 in Almeida, 1998:32).

Na passagem acima é evidente a presença das contradições que as novas alternativas do mundo da produção estava desenhando. A responsabilidade atribuída à mulher pela manutenção de um determinado modelo de família que se estende à responsabilidade pelos bons caminhos da pátria e pela garantia do futuro da humanidade, que vigorou assentada nas mais diferentes ideologias, estava caminhando para a desintegração, e as certezas do caminho estavam sendo postas à prova.

O novo estágio do metabolismo da produção do capitalismo necessitava de uma maior quantidade de mão de obra, exigindo seu barateamento e melhor distribuição de qualificação, distribuindo entre os sujeitos históricos, homens e mulheres, novas funções na produção da riqueza capitalista.

Sobre a questão da função social feminina, o pensamento dominante advoga a reprodução biológica como função e responsabilidade única da mulher, longe de ser uma

responsabilidade social coletiva. Numa linguagem de senso comum que revela a ideologia dominante, pode-se dizer que “quem pariu o mateus que balance.” E quem o faz é a mulher.

Esta realidade que na citação acima diz respeito a outro século, apesar de mudanças substantivas terem sido realizadas em outras esferas, no que concerne à questão de gênero, no aspecto específico da maternidade, dá sinais de estarem bastante longe os dias em que estará definitivamente superada. Até porque a realização e a existência da maternidade como responsabilidade social coletiva envolve uma transformação radical da família e de suas relações sociais, políticas e econômicas. E os mecanismos que alimentam e sustentam a sociedade capitalista fazem da ideologia da docilidade feminina um poderoso elemento de sustentação da família, sendo a própria mulher o principal sujeito de controle do modelo de família instituído no capitalismo. A mulher como a principal responsável pela educação familiar e escolar subordina as meninas e liberta os homens em nome dos bons costumes. As ações dos sujeitos individuais, homens e mulheres que de alguma forma contrariem a ordem social, são severamente punidas.

Ainda por volta das primeiras décadas do século passado, a invisibilidade histórica das mulheres no espaço público apontava sinais de reversibilidade. A escolarização das meninas e o direito ao voto são elementos que apontam para os novos papéis que seriam ao longo daquele século desempenhados pelas mulheres, que a mergulharia num mundo de contradições cujo principal motor seria a construção de relações sociais pautadas na equidade de gênero no mundo das diferenças.

No Brasil, a proposta de conceder o voto às mulheres tramitou no Congresso desde 1890, talvez inspirada na Proclamação da República e nos ideais igualitários advindos dos liberais republicanos. Porém, o movimento sufragista feminino só tomou forma por volta de 1910, num processo pacífico e ordeiro, principalmente pelo fato de suas líderes pertencerem às elites oligárquicas. Mesmo assim, puderam obter esse direito somente em 1932 (Almeida, 1999:39).

O direito à educação escolar e o voto fazem parte do universo das conquistas femininas, não devendo ser minimizadas. Porém, como ocorre em muitas outras mudanças sociais, os primeiros passos rumo à liberação da mulher para a participação do mundo público se deu em forma de liberdade vigiada. As mulheres frequentavam as escolas, mas não as Universidades; votavam, mas não concorriam a cargos políticos.^I

Podemos evidenciar como limites a verdadeira inserção feminina no espaço público no período pós-conquista dos primeiros direitos à educação, o fato real de que a educação escolar feminina foi disciplinada e organizada pelo homem. Sob a visão de mundo do homem, ele, detentor do poder político e econômico, organizou o currículo escolar, normatizou as leis do ensino, escreveu os livros e gerenciou o sistema de ensino. Ao

controlar as formas de organização do ensino, o poder masculino trabalhou sobre as consciências, transformando o currículo escolar em aprendizagens relacionadas a prendas domésticas, à subserviência, aos princípios morais de uma sociedade patriarcal que zelava pelos bons costumes da mulher e da família.

Nos dias atuais, da Educação Básica à Universidade, é bastante comum as escolas e os centros de ensino serem gerenciados por homens, num universo absolutamente feminizado como é o caso do magistério. Registramos aqui o fato de uma escola pública em que os dois únicos professores existentes são os gestores de uma escola onde há doze professoras.

O mundo da política, canal que também marcou os primeiros passos da mulher rumo à vida pública, traz, nos dias atuais, as marcas dos limites impostos a esta inserção:

O Brasil continua sendo um dos países onde a “bancada feminina” no Congresso Nacional, embora venha crescendo, ainda não consegue alcançar dez por cento do total. (...) A lei de cotas determinou que os partidos políticos no Brasil, nas eleições de 2002, estavam obrigados a indicar mulheres candidatas numa proporção não inferior a 30% (nos pleitos anteriores essa proporção fora de 20 e 25%). Mas nenhum partido cumpriu essa exigência. (...) Por outro lado, muitos partidos cumprem essa exigência legal de maneira apenas formal, indicando mulheres sem experiência política prévia ou que não reúnem as qualidades necessárias para um bom desempenho parlamentar. Muitas vezes, a justificativa é de que “não existem mulheres capacitadas” ou de que, quando existem, não querem seguir uma carreira política, o que não é verdade, porque nas últimas décadas tornaram-se nacionalmente conhecidas representantes femininas que se destacaram por sua competência, na arena parlamentar. Também no horário eleitoral gratuito, foram poucas as candidatas que tiveram acesso à televisão dentro do horário estabelecido pelos partidos. Muitas candidatas com chance real de conquistar um mandato não tiveram de seus partidos o apoio político e financeiro de que necessitavam (Carvalho, 2003: 29-30)

Segundo consta da bibliografia por nós consultada, alguns outros fatores sociais somados aos já apontados contribuíram para a saída da mulher do espaço exclusivo do lar, inserindo-a no mundo do trabalho externo. Entre eles, as lutas feministas, a necessidade de mão de obra, a diminuição do poder aquisitivo da classe média, a universalização do ensino.

Este conjunto de fatores levou a mulher da escola de primeiras letras e prendas domésticas para outras ocupações do mundo do trabalho. Contudo, sem dissociar a profissionalização da mulher do ideário do cuidado, da amorosidade e atributos afins, enquanto o homem tem sua imagem associada à racionalidade, à objetividade, ao público, à ordem e à diretividade.

Desta forma há uma divisão cultural e destinação das profissões explicadas na perspectiva da diferença sexual e das suas devidas representações de gênero. Há profissões concebidas naturalmente como sendo destinadas às mulheres e profissões naturalmente destinadas aos homens. A ocupação das profissões assentada na questão de gênero pode ser analisada como manifestação cultural cujo motor inicial é a própria divisão do trabalho e do poder, comum ao modo de produção capitalista.

No mundo do trabalho moderno a profissão que mais se confunde com a história da liberação da mulher para o mundo público é a de professora das séries iniciais. Num processo mais longo e por outros caminhos, talvez pudéssemos apontar a enfermagem como a profissão que caminha lado a lado com a docência na destinação do público feminino.

Os motivos ideologicamente sugeridos que conduzem as mulheres ao exercício de profissões como a docência e a enfermagem são atributos como paciência, carinho, zelo e cuidado, tidos como indispensáveis ao cumprimento satisfatórios dessas atividades e naturalmente pertencentes ao jeito feminino de ser, identificando a mulher no campo de trabalho assalariado.

Segundo apontam registros históricos sobre o estudo de gênero, foi a partir da ocupação do magistério enquanto atividade profissional que a mulher conquistou o espaço para participação em diferentes áreas. A escolarização e profissionalização feminina, que a princípio só foram autorizadas via curso normal e exercício do magistério, seriam expandidas ao mundo da universidade e a uma maior ocupação em outras atividades profissionais. Maior ocupação nos diversos âmbitos de trabalho se compararmos a história inicial, em que a ocupação profissionalizada e assalariada estava circunscrita ao mundo da docência das séries iniciais.

No mundo atual persistem alguns limites na participação das mulheres nos cursos superiores e profissões associadas historicamente aos homens. Como o caso dos cursos e profissões ligados às engenharias. Nestes a presença feminina é bastante tímida e enfrenta resistência social, por este ser tido como um campo de conhecimento racional e objetivo, faculdades apontadas pela ideologia dominante como próprias do ser masculino.

O envolvimento da mulher com a educação, embora por um lado traga os traços da conquista do mundo público e por outro a destinação baseada na ideia de extensão do lar, já que a tarefa básica que se pretendia era o cuidado das crianças em casa e também no mundo do trabalho, que se resumia à escola, marca profundamente a divisão de classes sociais.

A ideologia da mulher doce e terna cuja natureza poderia ser prejudicada pelos esforços do mundo do trabalho, comprometendo assim a sua saúde e a sua vida, como também a saúde e a vida dos seus filhos, correspondia aos ideais da mulher e da família burguesa.

Embora, como toda ideologia dominante, esta concepção atingisse as mulheres do povo, muito comumente impelidas pela necessidade econômica, estas mulheres rompiam com o imaginário dominante. O que em termos práticos significava exercer uma atividade assalariada, longe de ter reconhecimento de direitos, aprendendo, ainda muito cedo, a cuidar de si própria e dos outros num mundo regido pela lógica masculina, e, ainda assim, não perder a ternura.

No Brasil e especialmente em Alagoas, o processo que impulsionou as mulheres para o magistério, desde o princípio da organização escolar aqui instalada, foram as condições concretas de vida. O processo de permanência na profissão pode e certamente inclui outros elementos de ordem subjetiva e objetiva. Mas até onde os fenômenos, elementos e contradições históricas nos permitiram observar e apreender, o magistério surgiu na vida das mulheres como alternativa de sobrevivência às órfãs sem dotes e as demais mulheres que precisaram lutar por seu sustento.

Não tendo a estrutura básica da formação social alagoana sofrido alterações no sentido da transformação, no que diz respeito ao ingresso no magistério, este ainda hoje aparece como alternativa às mulheres que precisam garantir a sua existência, atraindo comumente as mulheres menos preparadas para a concorrência do mundo público. O despreparo das professoras parece mais acentuado nas escolas de séries iniciais da rede pública que da rede privada. Comumente as escolas da rede privada exigem uma qualificação superior para ingresso no seu quadro, enquanto na escola pública esta exigência não se faz necessária.

Pontuar esta questão nos parece importante no sentido de desmistificar a ideia dominante que propaga a desvalorização e desqualificação do magistério e da educação pública como fenômeno recente, movido por irresponsabilidade, desinteresse e descomprometimento individuais das professoras ou dos alunos. Condição de desinteresse pela escola e pela educação que os faz sujeitos inferiores, cuja associação seria incapaz de promover resultados diferentes do fracasso e da desvalorização. Fracasso do aluno por ser

pobre, e alunos pobres apresentam carência cultural e dificuldade de aprender. Desvalorização da profissão de professora das séries iniciais, por esta ser exercida majoritariamente por mulheres.

Representações que acomodam a ideologia da desvalorização, lançando a categoria de professores assim como o conjunto da comunidade escolar a um saudosismo irreal que tende a obscurecer as estratégias de organização e luta em busca de melhores condições para a educação e para o professor.

Compreender o exercício da docência das séries iniciais como profissão afastaria a ideologia da vocação e do sacerdócio, que no imaginário social identifica seu exercício. Representação que contribui para minimizar a responsabilidade do Estado na tomada de decisões que possibilite melhores condições de realização do trabalho e melhores resultados.

Considerando a estrutura da formação social alagoana, a divisão social do trabalho indica que melhores condições para a educação do povo, que implica melhores condições de realização social e pessoal para o professor, é uma pauta que não tem razão de existir enquanto prioridade para a política e a economia alagoana.

Para o capitalismo agrário que alimenta o poder material e cultural dos grupos dominantes aqui existentes, promover a educação escolar constitui um risco que não estão dispostos a correr. Seria ofertar condições para o indivíduo humano analisar a ótica do capital e interferir na mudança das circunstâncias de dominação. A educação escolar para algo além do capital teria condição de promover um outro sujeito social. Esta educação estaria fundamentada em princípios filosóficos, políticos e econômicos que favoreceriam o próprio homem como sujeito histórico. E não mais voltada exclusivamente para o mundo do trabalho, da riqueza, do individualismo e do poder do capital.

A estrutura política e econômica do Estado em Alagoas não dá sinais de ações e políticas públicas de investimentos arrojados na escola. Ações neste sentido configuram um risco a dominação e direção hegemônica vigente. Podemos afirmar que em Alagoas não se registra nem mesmo um conjunto de práticas pedagógicas voltadas a um confronto mais crítico da realidade.

A situação de abandono em que hoje se encontra a educação de Alagoas pode ser facilmente verificada por uma rápida passagem na escola pública estadual. Para avaliar os descaminhos da escola não é necessário a visão de especialistas, nem mesmo conhecimento de pesquisadores. Os próprios pais, pessoas que na sua maioria mal sabem escrever o próprio

nome, denunciam as mazelas da educação. As professoras também as vivem, as apontam e as reproduzem.

As falas das professoras são de esperança na possibilidade de que algum dia mudanças substantivas venham a acontecer, mas as ações das professoras as desmentem. As ações são desanimadoras, repetitivas, mecanizadas, desmotivadas e desmotivadoras. São corpos cansados da exploração sentida e não entendida; cansados de trilhar um caminho que liga nada a lugar nenhum; cansados da culpa assumida ou repassada a algo abstrato pelo fracasso de sua ação; cansados da representação que sua imagem produz – é a professora que não trabalha, não quer, não consegue, não estuda, não tem competência, a figura culpada.

Entre as possíveis hipóteses existentes para o descaso e abandono histórico da educação escolar em Alagoas, a que mais se aproxima das questões que problematizamos parece apontar para o modelo de reprodução do capital aqui existente. A economia da monocultura da cana-de-açúcar e de seus polos usineiros dá sinais de manutenção do poder político e econômico independente da educação escolar da massa. Os pilares de sustentação da economia alagoana não precisam de grandes e complexas técnicas. O poder em Alagoas não precisa da escola e de seus resultados qualitativamente racionais, não precisa do seu aprender a fazer.

A base econômica precisa de toda uma superestrutura moral, política, religiosa, jurídica, familiar e escolar para manter a estrutura de domínio sobre a totalidade da formação social. Em Alagoas a organização oligárquica, o patriarcalismo, a violência e o analfabetismo fazem parte de uma mesma forma de coerção e domínio, de direção e poder que em conexão com a produção da riqueza material da cana-de-açúcar faz mover a economia, produzindo uma das maiores concentrações de renda e de exclusão social do Estado brasileiro.

Nesse sentido, a passagem abaixo não deixa dúvidas sobre a relação existente entre a desvalorização do magistério e a divisão social de classe, em que qualquer atividade desenvolvida ou voltada a atender às classes menos favorecidas é desprestigiada socialmente.

Em estudo realizado sobre as representações femininas nas obras de Machado de Assis e Aluísio de Azevedo, Ana Maria Bandeira de M. Magaldi observa que “a profissionalização da mulher proveniente dos segmentos sociais médios e dominantes, representada principalmente pela função de professora, era, naquele contexto social, uma hipótese remota, apenas admitida como solução em um caso de extrema necessidade muito imperiosa e, mesmo assim, significando quase que uma vergonha para a mulher ou a família que a adotasse”.

O romance *O calvário de uma professora*, escrito sob o pseudônimo de Dora Lice e editado em 1928, é bastante elucidativo a esse respeito. A heroína Hermengarda, filha de um homem de posses que lhe dera uma educação esmerada para prepará-la

adequadamente para a vida, sonha ingressar na carreira de medicina. Porém, com a falência do pai, ocorrida pela libertação dos escravos, o que lhe desorganizou a lavoura, a situação da família de Hermengarda piora a ponto de todos terem de trabalhar. Com a difícil situação apresentada, um amigo da família sugere que a jovem seja matriculada na Escola Normal e, mesmo revoltado com a idéia, o pai comunica à filha a sugestão do amigo e ouve da moça a indignada resposta: Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre criatura, sempre humilhada, por tantos superiores hierárquicos – diretores, inspetores, secretário. Quero trabalhar sim, não porém como escrava! Quero trabalhar como um ser pensante, e não como essas infelizes criaturas, transformadas em verdadeiras machinas, movidas tão-somente pela pesadíssima e complicada engrenagem denominada – Diretoria Geral da Instrução Pública (Almeida, 1999: 36-37)

A resistência apresentada pela personagem do romance *O calvário* de uma professora em ingressar no magistério, que segundo relata Almeida – *Apesar disso, Hermengarda sucumbe às necessidades materiais e decide ser professora.* (1999:37) nos chegou através da análise da fala e do pensamento das professoras das séries iniciais em nível superior, que hoje no Estado de Alagoas estão, segundo dados econômicos, situadas na faixa da classe média.

Este grupo de professoras não se sente à vontade para incentivar as filhas a ingressarem no magistério. Uma delas nos diz que no seu tempo as coisas eram diferentes, teve de trabalhar para sobreviver. Mas a filha tem oportunidade; apesar das dificuldades, pôde colocá-la em escola particular; por não precisar trabalhar, vai ter a chance de escolher outra profissão para não ter de viver as mesmas dificuldades e desvalorização que a mãe professora viveu.

A recusa pelo magistério expressada pela mãe é compartilhada pela filha, que ao avaliar o lugar social da professora a partir do acompanhamento da vivência da mãe, tem dúvidas e certezas. Dúvidas sobre que carreira seguir e a certeza de que não será o magistério. O que a filha vê na mãe professora ajuda-a a discernir o que não quer para si própria.

A ideia do calvário da vida da professora é uma ideologia que, assim como toda concepção que se insere no interior da sociedade civil, se materializa e se impõe com força de verdade absoluta. É bem verdade que a produção da prática docente nas primeiras séries das escolas públicas se realiza em meio a muitas dificuldades reais, chegando a ser martirizante. Realidade extensamente propagada, que não poderia produzir outra representação que não a da desvalorização social. A desvalorização da professora das séries

iniciais da escola pública configura uma explicação legítima para a ausência de resultados favoráveis à população pobre que frequenta a escola pública em Alagoas.

No entanto, situando a docência no âmbito das atividades assalariadas, vê-se a mesma exploração de trabalho existente em outras áreas de atuação da estrutura capitalista.

Como nos diz Marx:

A burguesia despojou de sua aura todas as atividades até então consideradas com respeito e temor religioso. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência, em assalariados por ela remunerados. Desta forma o calvário de uma professora é o calvário de todo trabalhador explorado e expropriado do produto do seu trabalho, das suas horas livres, do seu poder de criação, produção e intervenção no mundo (Marx e Engels, 2001: 28).

Considerando a passagem acima, a ideologia da desvalorização que atinge o magistério reúne variantes periféricas para se perpetuar, distanciando-se das questões centrais do trabalho que em dimensões mais amplas envolve também a docência.

Não se mudam facilmente concepções de mundo cultivadas em séculos. Os cursos de educação permanecem nos dias atuais atraindo predominantemente as mulheres. Os homens que cursam pedagogia tendem a atuar em funções mais burocráticas do sistema educacional e dificilmente assumem as turmas de primeiras séries. Desta forma, conserva-se a feminização do magistério como elemento explicativo da desvalorização social da profissão e dos sujeitos que a realizam.

No universo de atuação desta pesquisa não registramos a presença de nenhum professor atuando nas séries iniciais. A inexistência de homens atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Alagoas nos revela que os traços patriarcais herdados dos tempos coloniais marcam profundamente a organização cultural alagoana vigente, constituindo estruturas de dominação que mantêm relações de iniquidade de gênero em todas as dimensões da vida social. A reprodução da dominação masculina está presente na divisão social do trabalho, no interior da família, nas cerimônias religiosas e na representação social do exercício da docência das séries iniciais como atividade profissional.

O simbolismo do poder masculino que domina a sociedade alagoana concebe a docência das primeiras séries como uma atividade de cuidado da infância, sendo esta responsabilidade exclusivamente feminina. Nesta formação social o exercício da docência para o homem aproxima-se de um desvalor, algo semelhante à desonra ou ataque à moralidade, pois quem cuida de criança são as mulheres.

Quando ventilamos esta possibilidade junto às professoras de uma das escolas que acompanhamos, o que ouvimos são risos seguidos de falas como: os homens não têm paciência; os pais não aceitariam; as crianças precisam de carinho e os homens são rudes.

Entre os comentários, o que mais nos chamou atenção foi a vontade das professoras em usar o exercício da docência das séries iniciais como forma de punição para os homens. Para as professoras desejosas de acertar as contas na guerra dos sexos os homens não aguentariam um dia com as crianças; o calvário do castigo os faria respeitar a profissão de professora e a condição de mulher.

A ideologia do afeto, do acalanto, da proteção, da bondade como características femininas indispensáveis ao exercício do magistério povoa as representações da profissão, sendo amplamente admitida pelas professoras. As professoras admitem simultaneamente a docência como profissão feminina e o martírio que envolve sua prática. Assumem a prática da docência como sofrimento que fazendo parte de sua subjetividade poderia ser impingido ao homem, que não teria resistência para suportar o martírio que ela, professora e mulher, suporta.

Nesta reprodução ideológica a substância central da relação opressor/oprimido é secundarizada. No primeiro plano encontramos a feminização e desvalorização do magistério e do preconceito contra os homens que escolhem esta profissão.

Pedro é professor de História e tem paixão pela sua disciplina. Ensina em uma escola privada e outra pública, com igual esforço e compromisso. Seu salário mal dá para sobreviver, mas ele vai levando e não perde o entusiasmo. Quando encontra velhos conhecidos de infância, sempre nota um ar de surpresa ou mesmo um certo desdém: “Como você agüenta ser professor e aturar essa garotada? E o salário, hein? Isso é lá profissão pra homem? (Carvalho, 2003:68).

Juízos de valor que expressam a mesma desaprovação ao exercício da docência das séries iniciais são relatados por mulheres:

De repente, em meio a uma discussão no grupo, algumas de nós relatavam o incômodo causado pelos comentários de familiares e amigos diante de nossa opção profissional. “Não me conformo!” – disse o pai a uma de nós. “Você, professora?! Primária?! Não acredito...” – espantou-se um ex-colega de escola, quando, anos depois, nos reencontramos (Fontana, 2005:131).

O incômodo, a insatisfação com a escola, com a educação, com os rituais cotidianos do processo de trabalho são uma constante nos depoimentos pessoais, nas avaliações informais e nas autoavaliações institucionais.

A função de professora comumente se confunde com a identidade individual, não sendo possível estabelecer um limite em que se estabeleçam as diferenças entre o sujeito que vive a exploração do trabalho, que sente o incômodo que este produz ao ser associado a uma imagem de fracasso, e o que constitui família, participa de cerimônias sociais diversas e cria laços afetivos.

Uma professora das séries iniciais em exercício numa escola pública estadual nos relata dois momentos relacionados à imagem da desvalorização social do magistério que a marcaram e incomodaram profundamente.

Na primeira situação, o marido que a conheceu professora, ao ouvir pela centésima vez seus relatos de dificuldades e desencanto com a profissão, tenta incentivá-la a investir em outra profissão; por considerá-la esforçada e inteligente, sugere cursar outra faculdade, talvez, Direito. Ela tenta argumentar que o desabafo não significa vontade de desistir, era na verdade um inconformismo com a forma com que a educação e a escola pública são tratadas, uma insatisfação com as diferenças de classes. O marido a ouve impacientemente e encerra o diálogo afirmando que para ele o trabalho de professora das séries iniciais não tinha nenhum valor; ser professora era a mesma coisa de não ser nada.

Na segunda situação, a professora que iniciou sua carreira na docência lecionando no curso de magistério, no qual trabalhou por quatro anos, contribuindo na formação de professores, anos mais tarde encontra um ex-aluno que, embora tenha concluído o curso e fosse um aluno que se destacasse na turma pela dedicação e discussões apresentadas, não seguiu carreira e trabalhava no comércio. Durante o primeiro momento do encontro o aluno demonstrava felicidade do reencontro e elogiou a professora, por quem nutria admiração. Passado o primeiro momento, o aluno, curioso do caminho trilhado pela admirada professora, ao descobri-la professora das séries iniciais numa escola pública, diz, visivelmente decepcionado: “Você, professora de criança? Eu esperava mais.”

A professora citada nos diz que nos mais de dez anos de magistério, em meio às conquistas e dificuldades vivenciadas, os dois momentos relatados são os mais expressivos no que caracteriza a imagem social da desvalorização que a profissão de professora produz nas relações sociais. O impacto causado pelas declarações ouvidas lhe causou por um curto

período muitas e dolorosas reflexões. Foi preciso um movimento de reorganização subjetiva, de crenças e valores, de resgate de compreensão de mundo para ressignificar sua postura e sua relação com o magistério e com a escola pública. A desvalorização anunciada por pessoas queridas a levou a uma prática pedagógica mais efetiva e sistematizada. Nas suas palavras – “ Estou fazendo a revolução na minha escola. Converso com as colegas de trabalho sobre a necessidade de esclarecer a comunidade escolar sobre as diferenças entre ricos e pobres, sobre as condições de trabalho e as dificuldades encontradas não só pelas crianças para aprender como também dos professores para ensinar. Estamos organizando o planejamento e projetos de incentivo a leitura, aprender a ler o mundo vai fazer muita diferença na vida dos meninos.” A professora em questão deu continuidade aos estudos, estando cursando uma especialização, o que lhe causa visivelmente muito entusiasmo.

A compreensão de mundo revelada superficialmente pela professora acima citada e a resistência imposta através de ações não se verificam na grande maioria das professoras que atuam nas séries iniciais. Para a grande maioria das professoras a desvalorização é um mecanismo de silenciamento, impedimentos, submissão e calvário. A desvalorização determina as ações pessoais e o seu fazer pedagógico.

“Tornar-se professora”, mais do que uma condição, foi também o processo pelo qual nos inserimos, de um modo específico, como mulheres e trabalhadoras, na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social, relações e práticas que se formaram sem nós e diante das quais “não fomos, de início, senão um objeto como os outros”.

Os conteúdos das tarefas ligadas ao papel social de professora, as responsabilidades, as práticas, os valores, os saberes, os rituais nele envolvidos, que constituem a memória de sentidos de nossa atividade e de nosso saber-fazer como profissionais, foram sendo por nós elaborados num lento aprendizado, que se confundiu com o desenvolvimento de nosso “ser profissional”, no exercício cotidiano de nossa própria profissão.

Ser professora da escola fundamental, tornou-se nosso “emprego”, nossa fonte salarial e o lugar que ocupamos na hierarquia de uma sociedade onde o valor material e social do trabalho é profundamente diferenciado. Como realidade objetiva no interior da estrutura capitalista, a condição de professoras nos inseriu numa determinada organização do trabalho que, definindo e delimitando o lugar

que ocupamos, vem mediatizando nossos gestos e dizeres, nossa vida mental, a expressão de nossos desejos... (Fontana, 2005: 125-126).

Nas histórias que aqui registramos, a ideologia da desvalorização social é acentuada a partir de mais dois elementos que se somam à questão do fracasso escolar como explicativas das imagens sociais do magistério. Um desses elementos é o contato com as crianças e a ideologia do cuidado doméstico; o outro diz respeito ao parco rendimento salarial.

A realidade salarial da docência atinge igualmente o professor e a professora. No que diz respeito à escola pública estadual, a diferença de funções no magistério não corresponde à diferença salarial. Professores e professoras se igualam no salário e compartilham a mesma desvalorização, o que faz a consciência social contraditoriamente exaltar o magistério e indagar o que é mesmo o professor (a) na ordem social das coisas. Qual o prestígio e o poder do professor (a), quais as necessidades que seu dinheiro, em forma de salário pelas mínimas oito horas diárias de atividade profissional, lhe permite suprir.

A ideologia dominante exige da professora para o exercício de sua função expressões de amor, a vocação e a dedicação. A ideologia mais progressista exige práticas inovadoras que levem à transformação social. O professor parece sobretudo ter como finalidade do trabalho a garantia do salário e, através dele, o mínimo necessário a sua sobrevivência. Nisso, assemelha-se nas suas condições de existência a qualquer outra categoria de trabalhador.

Mesmo não estando incluídas no conjunto de atividades consideradas por Marx como trabalho produtivo da estrutura capitalista quando da elaboração do materialismo histórico dialético, as condições do exercício da docência e suas consequências ao trabalhador se identificam em vários fatores com outras atividades profissionais, principalmente no que diz respeito à exploração do trabalho e à obrigação da atividade assalariada. Anotamos esta problemática, apontando para uma futura pesquisa, sabendo não serem possíveis maiores análises no corpo deste trabalho.

No entanto, não sendo possível isolá-la da totalidade da questão da ideologia, e dessa com todos os elementos que se relacionam com a profissão de professor das primeiras séries, buscamos estabelecer tal relação na busca de compreensão da ideologia da desvalorização da profissão de professora das séries iniciais.

Assim, nos permitimos utilizar a semelhança da atividade docente com o mundo do trabalho diretamente produtor de mais-valia, ao menos no que diz respeito a sua condição assalariada e aos efeitos que esta produz ao trabalhador em geral, e aqui especialmente ao trabalhador professor. Como registramos anteriormente, o próprio Marx identifica o médico, o jurista, o padre etc. como assalariados. Todos, de alguma forma, a serviço dos interesses da classe dominante. Condição que lança o homem na obrigatoriedade de vender sua força de trabalho material e/ou intelectual simplesmente para permanecer vivo.

Marx se refere aos efeitos da exploração do trabalho na condição de ser social nos seguintes termos: o trabalho

(...) não é para ele mais do que um meio para poder existir. Ele trabalha para viver. O operário nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, para ele é, antes, um sacrifício de sua vida, É uma mercadoria por ele transferida a um terceiro. Por isso o produto de sua atividade não é também tampouco o objetivo dessa atividade. O que o trabalhador produz para si mesmo não é a seda que tece, nem o ouro que extrai da mina, nem o palácio que constrói. O que produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se para ele a uma determinada quantidade de meios de vida, talvez a um casaco de algodão, umas moedas de cobre e um quarto no porão. E o trabalhador que tece, fia, perfura, torneia, cava, quebra pedras, carrega etc. durante doze horas por dia – são essas doze horas de tecer, fiar, torner, construir, cavar e quebrar pedras a manifestação de sua vida, de sua própria vida? Pelo contrário. Para ele a vida começa quando terminam essas atividades, à mesa de sua casa, no banco do bar, na cama. As doze horas de trabalho não têm para ele sentido algum enquanto tecelagem, fiação, perfuração etc., mas somente como meio para ganhar o dinheiro que lhe permite sentar-se à mesa, ao banco no bar e deitar-se na cama. Se o bicho-da-seda fiasse para ganhar seu sustento como lagarta, seria o autêntico trabalhador assalariado (Marx in Quintaneiro, 2003: 52).

Diante das questões limitadoras da educação e da escola pública, esta sinônimo de escola e de educação para o filho de trabalhador, das contradições geradas e reproduzidas no interior destas unidades de ensino e dos seus resultados sociais mencionadas como insatisfatórios pelo poder dominante através do Estado e pela própria comunidade escolar, o professor é apontado como o primeiro grande responsável. Esta consciência coletiva trabalha com uma responsabilidade que se assemelha à culpa, gerando o que estamos identificando como a ideologia da desvalorização da professora das séries iniciais da escola pública.

A desvalorização social do professor pode ser estendida proporcionalmente aos demais níveis de ensino. Porém a sua evidência é mais propagada e sentida no exercício da docência das séries iniciais por um conjunto de elementos, dentre eles estão: a não qualificação gerada pela ausência de diploma superior, a ideologia do cuidado à infância, que

não exige técnica, porém amor, o parco rendimento salarial, o estrangulamento dos rituais de passagem de um nível a outro do ensino. O fracasso escolar nas séries iniciais promove a seleção dos que seguirão ao topo da pirâmide educacional. Os repetentes das primeiras séries dificilmente concluem a educação básica.

Mas, em meio às imensas contradições sociais vivenciadas pela escola, as quais buscamos evidenciar tendo em vista a ideologia da desvalorização, a contradição fundamental é a exploração capitalista do trabalho.

O reconhecimento da contradição fundamental indica que certamente existe conexão entre a desvalorização da docência e sua feminização. No entanto, esta não deve sua existência pelo fato de a mulher ser mais ou menos preparada, comprometida, eficiente que o homem. A docência das primeiras séries da escola pública é desvalorizada não por ser profissão de mulher; é justamente por ser desvalorizada que se tornou historicamente profissão de mulher.

A mulher, cuja principal função na ordem da divisão social do trabalho foi a maternidade, tendo sido inclusive agraciada com o título de “Rainha do Lar”, afastada do mundo público e sendo associada constantemente à amorosidade que no mundo da concorrência é o oposto da razão, pela necessidade da sobrevivência busca uma atividade profissional que é encontrada no magistério.

Este histórico da representação feminina e seu encontro com o magistério das primeiras séries foi o fenômeno perfeito para, armando o conflito entre mulher e magistério, ideologizar a relação entre educação do povo e divisão social do trabalho, e a dualidade que na escola se revela entre o tipo de educação escolar ofertada para os dominantes e a educação escolar ofertada para os dominados.

A dualidade fundamental entre as classes antagônicas tem encontrado na instituição cultural escolar em Alagoas um campo favorável à expansão da classe dominante, tendo a ideologia da desvalorização social da professora das primeiras séries como fenômeno central a explicação das inverdades que justificam o quadro de exclusão social que vem marcando e agravando as condições sociais em todos os aspectos da formação social alagoana.

3.3 Para onde aponta, em Alagoas, a ideologia da desvalorização da professora das séries iniciais da escola pública?

A perspectiva assumida por Gramsci diz respeito essencialmente à transformação social. O pensador italiano redimensionou os elementos centrais da luta entre as classes sociais da sociedade, alargando os campos de enfrentamento entre elas, resgatando os mecanismos complexos de produção e reprodução da cultura no interior das relações sociais de produção, a partir dos quais a possibilidade de hegemonia da classe trabalhadora configura-se como perspectiva real.

(...) o desenvolvimento de “Estado ampliado” e a redefinição tática e estratégica da luta de classes levou Gramsci a redimensionar a questão da cultura, situando-a como uma das mais importantes frentes de luta na guerra de posição. A essa perspectiva é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política (Soares, 2000:191).

A educação escolar assume especial importância na perspectiva de transformação social assumida por Gramsci. Enquanto agência de difusão cultural, a escola participa das expressões de hegemonia da classe dominante, como também em certas condições pode fazer parte do processo de enfrentamento hegemônico entre classes, favorecendo a contra-hegemonia à medida que contribua para a elevação cultural do povo numa outra perspectiva que não a do dominante, mas a do sujeito histórico, buscando assim uma hegemonia que favoreça o homem na coletividade social, e não mais a uns poucos homens.

A educação escolar possibilita ao homem social leituras de mundo e vivências sociais que resgatem a experiência do homem enquanto sujeito social histórico.

A totalidade da organização do ensino público em Alagoas e seus princípios políticos, econômicos e ideológicos apresentam muito fortemente elementos de reprodução da consciência social dominante. A universalização do ensino como elemento da extensão dos direitos sociais apontado desde a Revolução Francesa vai se efetivar de maneira inconclusa em Alagoas somente nas últimas décadas do século XX. Assim, ainda há muito a ser feito para o redirecionamento do processo pedagógico e das transformações educacionais e sociais necessárias à existência de uma nova educação escolar em Alagoas.

A necessidade de construção de uma nova pauta na educação pública de Alagoas, exigindo ações contra o analfabetismo e contra toda expressão de exclusão escolar e social, é algo tão difícil quanto possível. Diante do quadro de sucateamento, desvalorização e de não significados vigente não é mais tolerável adiar a ação dos autores e protagonistas da educação para a próxima segunda-feira. Uma nova postura, mais consciente, ativa e corajosa,

com atos de rebeldia e enfrentamento, deve acontecer hoje, assumida principalmente pelos intelectuais orgânicos que transitam nas esferas da comunidade civil.

De acordo com o que observamos em Gadotti, o principal desafio da educação atual é a própria educação. Problematização que, abordada numa totalidade mais ampla, aplica-se como realidade no contexto da escola que se processa na formação social alagoana – A Educação Contra a Educação.

(...) preocupada com o homem, consiste em decifrar o mundo em que vivemos, quero dizer, em lutar contra este analfabetismo que, em nossa pátria, se confunde com o não saber ler nem escrever: a educação dominante talvez ensine a ler, mas contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida. Ler e escrever, contudo, continuam sendo o essencial do ato educativo, mesmo depois da alfabetização.

Decifrar o mundo significa que o acesso à nossa realidade é problemático, que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões. É este o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire.

A conscientização deve levar em consideração principalmente o sistema escolar, o ensino público e particular, a educação permanente e a educação de adultos, para fazer delas uma leitura crítica, radical. Um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz etc., mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (Gadotti, 2005:40).

O ensino público enquanto direito do cidadão e dever do Estado situado numa linha bastante tênue no conflito entre a conquista dos movimentos populares e a concessão da classe dominante foi se organizando em Alagoas na esteira da transformação e imposição nacional de um Brasil que caminhava para a industrialização, que aqui se daria de forma bastante restrita.

Não tendo sido gerada por uma necessidade da produção econômica tampouco por uma exigência do exercício da hegemonia, ainda assim ou justamente por essa ausência de significado, a escola em Alagoas tem sido dominada pelos valores e interesses de grupos das oligarquias dominantes.

A dominação das oligarquias nas escolas públicas alagoanas se verifica não só pelos profissionais que à docência são destinados, mas principalmente pelas manifestações culturais que nela são reproduzidas, mantendo-se desta forma o domínio pelo consenso.

Domínio que se verifica no cotidiano das relações pedagógicas nas mais diferentes faces. No preconceito às potencialidades do aluno pobre, na ideia do favor, sendo imperiosa a

ideologia de que o Estado faz um favor ao filho do trabalhador ao ofertar a educação pública, valor dominante que se aproxima dos pequenos favores dos senhores de engenho concedidos a seus protegidos e eleitores.

Poder dominante exercido na escola através de manifestações culturais de rituais religiosos e cívicos. Em nome da disciplina, do controle, da submissão e das explicações religiosas para manter a passividade ante um possível inconformismo com a condição de miséria que assola a maioria e dos privilégios concedidos a alguns, é comum as atividades nas escolas iniciarem com filas por turmas organizadas pelo pátio escolar que aguardam a liberação para as salas de aula cantando hinos da religião católica, que entre outros trechos declaram: “Porque Ele vive, eu posso crer no amanhã. Porque Ele vive, temor não há. Mas eu pensei, eu sei, que o meu futuro está nas mãos do meu Jesus, que vivo está.”

Manifestações de poder reproduzidas por representações ideológicas que se referem à função social feminina e sua inferioridade, buscando-a manter estritamente no espaço do mundo privado. Revestidas de pressuposto de inovação pedagógica para promover cuidados com o meio ambiente, as atividades pedagógicas proporcionadas buscam manter o ambiente das salas “limpo”, para isso fazendo uso das prendas domésticas femininas, que se responsabilizam por limpar os conjuntos de carteiras, varrer o chão e levar o lixo da sala para o lixão do pátio. Os meninos costumam ser dispensados desta atividade proposta como sendo pedagógica que, segundo a professora, busca em última instância desenvolver a consciência crítica na relação com a preservação do meio ambiente.

É bastante complexa a identificação dos princípios pedagógicos, políticos e filosóficos da educação que se processam no interior das unidades escolares públicas em Alagoas. As professoras das séries iniciais dizem que estão educando para a cidadania; o objetivo desta educação é a preparação para concorrer em concursos públicos, como por exemplo o vestibular, e o método de ensino é a cópia. Na prática o que se registra é o aumento e a permanência do analfabetismo. Os alunos – crianças e adolescentes, organizados em filas, retirando textos desconexos do quadro para o caderno. Textos que as professoras retiram em ordem ou aleatoriamente dos livros didáticos e que ainda assim conseguem grafar palavras de forma incorreta.

Segundo nos conta uma professora que foi recentemente nomeada por concurso público, a convocação lhe produziu inicialmente temor e insegurança. A sua experiência profissional era com vendas no comércio e, embora tenha cursado o magistério, só entrou em

sala de aula como professora regente no curto período do estágio. Para iniciar sua carreira no magistério buscou orientações na Secretaria Estadual de Educação, onde foi informada de que a sua formação se daria em serviço, que ela aguardasse e fosse tranquila para a sala de aula, pois o serviço iria ensinando como agir. Ao recordar o fato inicial, a professora diz sentir-se envergonhada por sua imaturidade do início. Embora não tenha sido fácil, ela conseguiu aprender.

Ao analisarmos este depoimento pessoal, perguntamos o que de novo ou diferente a professora aprendeu que já não houvesse sabido: a prática do silenciamento, da ordem, do preconceito, da cópia, das acusações de incapacidade das crianças reveladas à família e toda ordem de manifestação cultural, ideologicamente reproduzida e alimentada pelo grupo dominante, com o consenso do grupo dominado.

Em troca, recebe as manifestações de desvalorização social e a garantia de manutenção de sua sobrevivência, possibilitada pelo ingresso no funcionalismo público. Se nos distanciarmos das questões mais absolutas de significação da escola, da aprendizagem e da humanização social, talvez possamos considerar que a relação valorização/desvalorização é insignificante diante da garantia mínima da sobrevivência conquistada pela professora.

A questão da garantia da sobrevivência sobressai em relação a qualquer outro fator ou elemento social; sobre a necessidade básica nada há a se questionar. Como significar esta sobrevivência no caso específico dos sujeitos que obtêm com a docência das séries iniciais da escola pública, talvez isso mereça mais atenção.

Pois embora a ideologia da desvalorização da professora das séries iniciais da escola pública esteja cimentada por toda a sociedade civil, expressando o êxito da consciência dominante, a cada semestre centenas de professoras iniciam e concluem os cursos de formação de professores de nível médio e/ou superior, ingressando de forma relativamente rápida no exercício da função, seja na rede pública ou na rede privada. Uma vez inserida na profissão, inicia-se um processo mais acentuado de desvalorização social, desvalorização que no período de estudante de cursos de formação de professor é apenas insinuada. No cotidiano do exercício da profissão de professora de séries iniciais a ideologia da desvalorização se faz presente de forma tão real que a expressão de aceitação e submissão se sobrepõe às expressões de resistência demonstradas diariamente por cada professora que diariamente se apresenta a suas unidades educacionais de trabalho.

Para estas professoras, a conclusão de um curso, o direito a uma profissão e as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho são conquistas realizadas em condições bastante adversas. Em muitos casos, a professora é a única representante letrada em várias gerações da família. A professora enquanto sujeito histórico é, ela mesma, um símbolo da negação das circunstâncias históricas que pareciam já determinadas.

A resistência apresentada pelos sujeitos históricos, que parece permear o plano da vida individual, é a mesma que precisa ser resgatada e objetivada no mundo da coletividade, na busca de uma educação e de uma sociedade que pertençam mais ao homem e menos ao capital.

Provavelmente, enquanto predominar na formação social alagoana o modelo econômico da monocultura da cana-de-açúcar e sua reprodução usineira sob o latifúndio e a organização política oligárquica, prevalecerá na sociedade civil a ideologia da desvalorização social da professora das séries iniciais da escola pública.

Hoje, em Alagoas, não há registro de nenhum fenômeno coletivo, de nenhum movimento social, de nenhuma ação sistematizada, sobretudo no que diz respeito aos sujeitos que fazem a educação escolar, que aponte para um processo de contra-hegemonia.

Nesse contexto de conformismo plácido e inconformismo latente, as mudanças de que tanto carecem a educação e a sociedade alagoana parecem ficar para um longínquo futuro.

CONCLUSÃO

Durante o período em que estive voltada para esta pesquisa, experimentei lançar a sua problemática central em diversos espaços, inclusive em conversas informais com pessoas que exercem atividades profissionais diferentes da profissão de professor, e também com professores de áreas, níveis e redes diferentes de ensino que não faziam parte efetivamente do universo das escolas em que a pesquisa estava sendo desenvolvida.

A apresentação do tema invariavelmente produzia comentários positivos no sentido de parecer um bom tema, porém normalmente acrescidos da observação de que a pesquisa tinha um caráter bastante óbvio. A desvalorização do professor, sobretudo do professor das séries iniciais, apresentava uma obviedade que de acordo com os comentários colhidos dispensava qualquer elaboração mais sistematizada. O fenômeno da desvalorização era fato socialmente natural, inaceitável segundo alguns, devido à importância da educação na sociedade, mas apontado como fenômeno inexorável.

A forma naturalizada e as reações de conformismo social a respeito do tema em questão nos diziam que nos encontrávamos em face de questões complexas. O caminho a ser percorrido talvez nos mostrasse a questão de forma insuficiente para situar o problema em meio as suas contradições.

Contudo, diante das incertezas, soubemos desde o começo, mesmo antes de a pesquisa ser iniciada de fato, ainda enquanto professora das séries iniciais, no contato cotidiano com a desumanização promovida pela naturalização da pobreza que atinge aluno e professor, que justamente por sua obviedade é que o fenômeno da desvalorização da professora das séries iniciais merecia centralidade nas pesquisas sobre educação e sociedade. A educação é uma ação social realizada por homens que são sujeitos históricos. Ao olhar a escola e a educação não estamos olhando apenas para professores e alunos, estamos olhando para homens que se fazem historicamente. E a história da educação em Alagoas tem sido marcada por sucessivos fenômenos de afirmação da ideologia dominante, que atingem implacavelmente as ações específicas e as totalizadoras do processo de educação. É impossível continuar processando uma educação que mantém ausente seus principais realizadores, como se fosse real a dissociação entre professor, escola, instrumentos educativos e os contextos e correlações de força mais amplas.

O descrédito social que atinge a escola pública associa a sua imagem e representações a avaliações negativas. A escola é ruim, o professor incompetente e os alunos fracassados. O professor que faz a escola pública só matricula seus filhos nesta rede de ensino em última instância. Os pais da classe média alagoana utilizam a representação social da escola pública para ameaçar os filhos que demonstram desinteresse pelos estudos – não quer estudar, é repetente, será matriculado na escola do Estado. Os movimentos sindicais realizados pela categoria não recebem apoio da sociedade civil, que considera mediante os poucos resultados apresentados pela escola à sociedade que o professor recebe um bom salário.

A obviedade da desvalorização social da professora das séries iniciais da escola pública, sinaliza a consolidação de uma formação social hegemônica, cuja ideologia dominante impede que socialmente se veja o desenvolvimento do homem e da sociedade historicamente, esvaziando o cenário das condições e transformações históricas do homem através do trabalho, reproduzindo determinados valores de forma imutáveis. O movimento de silenciamento, desestruturação, sucateamento da escola assim como a ideologia da feminização e do fracasso escolar formam um conjunto que imobiliza as reações coletivas organizadas. As manifestações de indignação são individuais e assistemáticas.

Como viemos afirmando ao longo deste texto, a reprodução acrítica das ideologias e aqui especialmente da ideologia da desvalorização da professora das séries iniciais mantém a sociedade incluindo a comunidade escolar na esfera de análise e compreensão aparente dos fenômenos sociais. Estando a manutenção da aparência dos fenômenos sociais na compreensão de senso-comum apresentada pelos professores quando estes aceitam a culpa pelo fracasso escolar e pelo não cumprimento da função social da escola como de sua exclusiva responsabilidade.

Esta é a representação da força e da condição de dominação, quando o dominante não precisa mais ser o portador de suas idéias, pois estas já calaram fundo na consciência social e são representadas culturalmente pelos próprios sujeitos que deveriam desconstruí-la porque as vivem verdadeiramente. No caso dos professores, estes já iniciam a carreira profissional desvalorizados, derrotados e culpados, em função da cultura da desaprovação social da profissão e das próprias condições encontradas, extremamente limitadoras para que realizem o desejo de estudar e profissionalizar-se. Condição que de acordo com os registros históricos e os depoimentos ouvidos só tende a agravar com o passar do tempo em que este

exerce a profissão, chegando em muitos casos a completa rejeição da atividade, o que resulta em abandono da profissão, desenvolvimento de doenças psicossomáticas e/ou a um distanciamento que o faz isentar-se do processo cotidiano, num movimento que faz sugerir que os acontecimentos nada tem a vê com ele enquanto professor e sujeito social. As condições materiais nas quais o magistério se realiza tende a rapidamente romper com as esperanças de melhoria. O cansaço e os sucessivos fracassos rapidamente desfalecem os sonhos e desfigura os corpos.

Quando se fala em escola e educação, se privilegia os métodos e técnicas, o planejamento e a avaliação, a organização curricular e a gestão, sendo estes componentes técnicos fundamentais para a efetivação racional da educação, mas que não existem por si mesmos, a sua realização encontra-se vinculada a um projeto concreto de sociedade e de educação.

Se diz a professora através dos representantes do Estado o que ela deve fazer, o que ensinar e como ensinar. Há um espaço vazio, uma ausência de manifestações dos intelectuais orgânicos na esfera estadual, facilitando a aceitação de verdades duvidosas para a classe trabalhadora. Da forma em que a ideologia dominante está enraizada é preciso minimamente que promova condições para discussões mais críticas, buscando a construção da ideologia do dominado. Atualmente, em Alagoas, poucos intelectuais alcançaram a liberdade de se colocarem a serviço dos dominados.

Os intelectuais orgânicos existentes precisam repetir o que a ideologia dominante não diz: que o conjunto dos fenômenos objetivos e subjetivos que envolvem o desfacelamento da educação, o esvaziamento da escola, o silenciamento da comunidade escolar, a aceitação da incapacidade de aprender, a desordem estrutural onde cabe a falta de todo o material pedagógico e de condições de freqüência ao espaço escolar, e que o próprio fracasso escolar são partes de uma mesma e única condição, são a materialidade da ideologia da desvalorização que atingindo as professoras das séries iniciais se estende a toda uma sociedade formada por trabalhadores e filhos de trabalhadores que freqüentam a escola pública e reproduzem as suas vidas em condições desfavoráveis e extremamente desiguais das escolas e condições de vida do grupo político e economicamente dominante.

A ideologia da desvalorização das professoras das séries iniciais da escola pública em Alagoas consubstancia um modelo de reprodução econômica, de valores culturais e políticos que tem em vista a dominação do capital a partir da exploração do trabalho.

Esta pesquisa nos ajudou a compreender as práticas pedagógicas assumidas nas escolas alagoanas e que vem sendo exercida com toda força no processo histórico de sua formação. A professora das séries iniciais da escola pública atrelada aos limites da responsabilidade de uma educação que exige amor e vocação prende-se a esta ideologia e expressa abnegação, mantendo uma cultura viciada no fracasso. O fracasso escolar envolve alunos e professores que não expressam nenhuma esperança de um futuro, ou seja, de uma história diferente.

A experiência do cotidiano somada aos instrumentos de pesquisa que utilizamos nos permite avaliar as condições de existência da escola pública em Alagoas, visualizando a comunidade escolar em seu conjunto, ressaltando neste cenário a figura do professor; ao que nos parece apesar das possibilidades da ação, surgida das contradições do processo social, as formas específicas de resistência tem apontado mais para as permanências que para transformações das formas de coerção praticadas em diversos níveis da sociedade alagoana.

A contradição principal baseia-se na produção econômica, produzindo conjunturas sócio-políticas que compromete a forma de inserção do professor das séries iniciais no mercado de trabalho, cujo principal empregador é o Estado, que pela coesão fundada na desvalorização e na desesperança imobiliza ações contra-hegemônicas.

Gostaríamos de está apontando nestas considerações finais para uma análise menos cética, que dialogasse mais com a perspectiva da transformação elaborada por Gramsci. Embora mantenha muita viva a esperança na capacidade de reação do homem, na possibilidade de mudança a partir da ação do próprio homem, sabemos que a consciência da desigualdade é importante, mas insuficiente para encaminhar a transformação radical necessária a humanização do homem. O quadro de abandono em que hoje se encontra a educação pública de Alagoas superou as condições de não-prioridade aceitáveis. Na sua maioria, a escola não tem estrutura física, faltam professores de diversas áreas, os professores existentes não vão a escola, quando estão na escola não vão para a sala de aula e quando estão na sala de aula não desenvolvem o trabalho pedagógico. Os alunos tem chegado ao 6º ano sem saberem ler e escrever um pequeno texto, em alguns casos sem saber escrever o próprio nome. As escolas de ensino médio estão esvaziadas e há uma produção em série de público a ser atendido pela modalidade de jovens e adultos que também não sabem como fazê-los progredir.

Conseguir a participação do professor na construção de uma nova sociedade exige que a própria categoria se disfarça da condição de profissional de menos valor. Desenvolver uma identidade coletiva de responsabilidade com algo para além da reprodução do fracasso pode ser um bom começo. O professor precisa voltar a se encantar com o magistério, realizar de maneira simples a sua atividade, cumprir com o ofício de ensinar. Encantamento que será fato se este professor for desafiado a se perceber como sujeito histórico, condição que assinala que a mudança é algo tão difícil quanto possível.

O enfrentamento social, contraditório e histórico apresenta na sua cotidianidade limites e possibilidades. Neste momento da história de Alagoas e da educação que aqui se processa tem privilegiado os limites e cerceado as possibilidades, realidade que pelo próprio endurecimento deve ser enfrentada contra uma esperança mística e infundada e a favor de uma esperança fundada numa empregabilidade real que objetiva a essência da transformação baseada na superação da exploração do trabalho, da divisão social de classes, da desumanização do homem. O universo da escola e o exercício da atividade pedagógica do professor pode se transformar num espaço privilegiado de apropriação e exercício de uma nova cultura, a da apropriação e disseminação da ideologia dos dominados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**. Brasil, JK JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Economia popular: uma via de modernização para Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **O bangüê nas Alagoas: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional**. Maceió: EDUFAL, 1980.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2005. Tradução de Pietro Nassetti.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997, Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

_____ **Cadernos do Cárcere**, Vol 1, introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

_____ **Cadernos do Cárcere**, Vol 2, Os Intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

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

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIRA, Fernando José de. **Formação da riqueza e da pobreza de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOWY, Michael. **Ideologia e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCCIOCHI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução de Rubens Enderle e Nélio Schneider.

_____**A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002. Tradução de Silvio Donizete Chagas.

_____**Introdução para a crítica da economia política**. In: Marx. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Tradução de Edgard Malagodi.

_____**Prefácio à crítica da economia política**. In: Marx. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Tradução de Edgard Malagodi.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOCHCOVITCH, Luana Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Reprodução do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001. Tradução de José Severo de Camargo Pereira.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

REVISTA TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, n 4. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Editora Ciências Humanas, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 1993.

RIDENTI, Marcelo. **Classes sociais e representação.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ezequiel T. da. **O Professor e o combate à alienação imposta.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ricardo. **A ideologia do estado autoritário no Brasil.** Chapecó: Argos, 2004, p. 31-55.

TENÓRIO, Douglas Apratto. **A metamorfose das oligarquias.** Curitiba: HD Livros, 1997.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna.** Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELOS, Ruth. **Reverso da moeda: a rede de movimentos sociais contra a violência em Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2006.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: histórias e histórias.** Maceió: EDUFAL, 1996.

_____ **A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente.** Maceió: Edições Catavento, 1999.