



III  
**InterCRÍTICA**  
INTERCÂMBIO NACIONAL DOS NÚCLEOS DE PESQUISA EM TRABALHO E EDUCAÇÃO  
CURITIBA-PARANÁ 2016

**FORMAÇÃO DOS  
TRABALHADORES E  
LUTA DE CLASSES**

**28 a 30 de setembro de 2016**

Auditório da Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
UTFPR - Curitiba - Paraná - Brasil

PPGTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

UTFPR  
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

# CADERNO DE TEXTOS PREPARATÓRIOS

## III INTERCRÍTICA

### Sumário

APRESENTAÇÃO .....	3
CONFERENCIA DE ABERTURA:	
TEXTO 1: Formação dos trabalhadores e luta de classes <i>Virgínia M. B. de Mattos Fontes</i> .....	4
TEMA 1: INTERLOCUÇÃO DO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO COM A TEORIA SOCIAL MARXIANA	
TEXTO 2: Para que serve a Teoria da alienação? <i>Ramon Pena Castro</i> .....	13
TEMA 2: A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ESPAÇO DE TRABALHO, DE MORADIA, NA ESCOLA E NOS MOVIMENTOS SOCIAIS	
TEXTO 3: A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho <i>Acácia Zeneida Kuenzer</i> .....	22
TEXTO 4: A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? <i>Eveline Bertino Algebaile</i> .....	36
TEXTO 5: Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda <i>Sandra Luciana Dalmagro</i> .....	51

## Apresentação

Prezados(as),

A pedido da Coordenação do III INTERCRÍTICA os nossos palestrantes convidados enviaram os textos preparatórios anexos com o objetivo de subsidiar o debate em torno das temáticas do evento. No momento a divulgação é dirigida apenas aos inscritos no III INTERCRÍTICA. Posteriormente, nosso objetivo é reunir todo o material produzido para que seja publicado em forma de coletânea ou em periódico da área Trabalho e Educação.

Nossos agradecimentos aos(as) autores(as). Boa leitura a todos(as).

Sejam bem-vindos ao III INTERCRÍTICA.

*A Coordenação.*

## CONFERÊNCIA DE ABERTURA

### TEXTO 1:

#### FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E LUTA DE CLASSES

Virgínia Fontes

Em primeiro lugar, quero agradecer o convite para estar com vocês e o carinho da insistência para que eu conseguisse vir, especialmente de Célia Vendramini e de Marileia. Não sou uma pesquisadora da pedagogia, mas uma historiadora e militante da educação e da formação da classe trabalhadora, e vocês não encontrarão nessa intervenção as devidas citações (apenas algumas, especialmente relevantes para exemplificar certas passagens) e, além disso, certamente encontrarão imprecisões conceituais. Mas vocês encontrarão no caderno que está sendo preparado outras intervenções com maiores precisões sobre categorias caras à área da Pedagogia.

Organizei essa intervenção em quatro pontos, procurando contextualizar alguns dos desafios dramáticos para a classe trabalhadora decorrentes das características atuais da expansão do capitalismo.

1. uma breve definição – incompleta, para fins dessa argumentação - de **educação formal e da escolarização** capitalista apontando elementos que se encontram mesclados e entremeados na vida social concreta;
2. uma breve definição de **formação** sob o capitalismo e das contradições que a envolvem;
3. algumas experiências contra-hegêmonicas;
4. uma rápida análise dos desafios históricos para uma formação **da** classe trabalhadora nas condições da massificação expandida e do controle direto da educação (nada de mera participação!) – uma reivindicação fundamental;

1) **Separação metodológica do inseparável** – instituições educativas formais e formação social.

A educação nas sociedades capitalistas é apresentada como limitada à educação formal, letramento, acesso à cultura, socialização de conhecimentos fundamentais, hierarquizado até o nível da produção científica, neutralizada e isolada das condições sociais que a geram.

No entanto ela responde sempre a dois movimentos contraditórios: de um lado, a formar “trabalhadores” de níveis diversos (do mais simples ao mais complexo) para assegurar o 'desenvolvimento' do país (ie, a lucratividade do capital). De outro lado, a sociedade capitalista é impelida a responder às exigências de massas crescentes de trabalhadores, que aspiram a (e reivindicam) inúmeras (mesmo se ambivalentes) saídas pela educação: a) letramento e conhecimento; b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho, sem contrato e sobreviver); d) cidadania, ou o acesso aos direitos; finalmente, aspiram a *igualdade de condições*. Como se depreende, em sociedades de classe a educação formal é sempre atravessada por contradições que ela não pode resolver no próprio ambiente escolar, que a constituem e ultrapassam, tanto no âmbito dos dominantes quanto dos dominados.

Em função da escala das lutas populares, das tensões entre as classes dominantes nacionais e mesmo das posições relativas das classes dominantes no cenário internacional (imperialismo), desenvolveram-se em muitos países escolas *públicas* de tipo universal, desde a pré-escola até a universidade (e as pós-graduações), supostamente voltadas apenas para uma “educação descarnada”. Esse não é um processo homogêneo e não ocorreu de maneira idêntica nos diferentes países, embora haja uma tendência comum à *massificação* da escolarização.

Vale lembrar que o fato de haver escolarização pública em sociedades capitalistas não isenta as escolas das contradições (fartamente demonstrado por Pierre Bourdieu). Ao contrário, sua universalização e seu aparente caráter público somente se mantém onde e quando e enquanto as tensões e lutas sociais sejam incorporadas nas escolas, nos programas, nos currículos e prosseguiram, *fora da escola*, como espaço de luta constante. Se as lutas não avançam substantivamente, a tendência é que as escolas sejam espaço de sua domesticação, ainda que através de enorme estardalhaço midiático que encobre o recuo das posições das classes subalternas (como exemplos díspares, o caso da proibição do véu islâmico na França; a enorme difusão da indisciplina nas escolas, ambas gerando uma imposição de 'autoridade' e o até mesmo a difusão do uso de medicamentos, como a ritalina; a vitória das cotas seguida do

silenciamento satisfeito de suas proporções mínimas, o que leva tendencialmente a seu encolhimento).

Mesmo onde houve maior extensão da escola pública, a tendência dominante sob o capitalismo é dirigir e enquadrar o processo de educação (desde um Estado apenas aparentemente “neutro”) para a formação adequada ao mercado (de trabalho ou de empregabilidade). Decerto, o Estado capitalista responde a pressões dos dominados, que procuram – e precisam, mesmo desesperadamente – vender força de trabalho. Isso provoca novas tensões, mesmo quando não são imediatamente contra-hegemônicas, pois nem sempre a educação/formação para o mercado se coaduna com as expectativas para o mercado de trabalho dos educandos. Ainda que tais expectativas tenham sido infladas pelos próprios setores dominantes.

Nas últimas décadas, essas tensões vêm crescendo de ambos os lados: há mais jovens querendo fazer universidade pública, há mais pressão popular por escolas públicas em escala internacional. Do outro lado, o patronal (aqui utilizado como sinônimo de empresarial, burguês, capitalista) vem atuando no sentido de assumir todas as parcelas que possam vir a ser lucrativas nessa atividade. Em nome da educação para o mercado, da formação da “mão de obra”, isto é, educar para a obediência e o conformismo às normas mais ou menos estreitas da subalternidade, cresce o predomínio patronal direto sobre as escolas públicas, assim como aumenta a *industrialização da educação*. Esse processo tende a ocorrer sob duas modalidades: a privatização direta e a modificação da escola pública.

Não me parece que se trate de acabar com o Estado, nem com os recursos públicos destinados à educação, mas de direcioná-los. Pretendem que todo recurso público deva ser direcionado para os 'setores produtivos' (de mais-valor, é claro), isto é, diretamente para entidades empresariais que lucram tanto nos materiais, quanto na venda de programas educacionais, de informatização e, finalmente, da própria concepção curricular e dos processos de avaliação, seja para a escola privatizada, seja para a escola pública. Ao implantar tal predomínio, pretendem ao mesmo tempo lucrar e silenciar as tensões constitutivas da escola, pública ou privada, paga com o salário ou com *voucher*. Tendem portanto a acirrar as tensões sociais, a curto e médio prazos.<sup>1</sup>

---

1 Isso pode significar inclusive novos momentos de 'estatização' de parcela da escolarização, desde que as crises sociais (ou seu fracasso econômico) leve-os a endossar essa reivindicação, de

Entretantes, isso significa um extensíssimo processo de deseducação pública generalizada (no público e no privado).

A esse respeito, vale conhecer um pouco a situação da educação nos EUA, através de um depoimento e de um artigo científico:

a) <https://antesqueelescrescam.com/2015/04/13/escola-publica-nos-estados-unidos-e-pior-do-que-eu-pensava/> – sobre as terríveis condições das escolas charter nos EUA, narradas por uma mãe brasileira, possivelmente de classe média;

b) LUIZ CARLOS DE FREITAS, *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, texto de 2012 - Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

Para a situação brasileira, vale ler texto recente de Roberto Leher, Movimentos sociais, padrão de acumulação e a crise da Universidade, apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd - GT11 - Política de Educação Superior - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. In: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-roberto-leher-para-o-gt11.pdf>.

[O acesso a todos os textos citados ocorreu em 20/09/2016]

Mais uma vez a *FORMAÇÃO patronal pragmática tenta domesticar de maneira direta a maior parcela da EDUCAÇÃO de massas, eliminando qualquer concepção crítica (e a voz do contraditório), apresentando-se como se resumisse toda a educação*<sup>2</sup>. Em alguns países resta ainda alguma preocupação com aspectos formais do conhecimento, em outros até mesmo isso é desconsiderado. Em todos os casos, a escola massiva (pública e/ou privada) tende a uma formadora em grande escala de competição acirrada entre os estudantes, preparando-os para

---

preferência remunerando novamente o capital (socialização dos prejuízos). Essa foi uma das estratégias capitalistas para a “reforma agrária de mercado”.

2 Essa é uma das contradições severas e que merece aprofundamento. A separação entre educação formal e formação é característica do encobrimento das relações capitalistas. Ao investir massivamente na deseducação (formadora para a concorrência no mercado, entretanto) de grandes massas, torna-se mais gritante o papel segregador das classes dominantes.

sua vida ulterior de trabalhadores sem direitos, 'responsáveis' por si próprios na competição mercantil, sem igualdade ou equalização de direitos. A socialização para o comportamento da empregabilidade é massiva e extensa; em contrapartida, a socialização dos conhecimentos e da cultura humana sofre processo de retração, promovendo deseducação de grandes massas e apropriação seletiva e restritíssima dos conhecimentos e da 'alta cultura', como a denominou Gramsci. E isso, mesmo que os números absolutos de formados aumente.

No caso brasileiro, que espelha o que vem ocorrendo em diversos países, a situação é mais grave, pois jamais chegamos a sequer uma escola pública de amplo espectro e alcance, nem mesmo uma escolarização geral (pública e/ou privada) capaz de assegurar massivamente a conclusão dos anos de educação obrigatória.

O movimento Escola sem partido, é um exemplo gritante de proposta explícita de deseducação, ou de imposição da censura direta sobre o processo de socialização do conhecimento. Mas não é único. O movimento todos pela educação, tornado política pública no governo Dilma, é outro exemplo da expropriação da interferência popular na escola pública, assim como uso direto dos recursos públicos em favor do comando empresarial.

## 2) **Formação de trabalhadores**, isto é, adequação para a vida social sob a dominação do capital

Historicamente, em sociedades capitalistas, a formação para o trabalho ocorre tendencialmente a cargo do patronato (o famoso “mercado”), mesmo nos casos onde ocorreu extensa escolarização pública universalizante. A clássica “dualidade” da escolarização ocorre seja através da imposição direta empresarial, seja através de sua imposição indireta, por processos diversos de hierarquização dos estudantes (como o caso exacerbado da Ivy League, ou dos MBAs multinacionais).

Isso é também mais grave quando o patronato – como no caso brasileiro - não se responsabiliza nem endossa uma escola pública nem privada à altura de suas próprias exigências e necessidades, nivelando por baixo. O que pretende? Adequar-se a índices internacionais, de maneira a reduzir a péssima figura da situação da educação brasileira? É o caso gritante do Rio de Janeiro, e da invenção de fórmulas para supostamente 'resolver' o problema da deseducação massiva (evasão e iletramento massivos) através da retirada desses estudantes das salas de aula regulares, desaparecendo portanto das estatísticas. Lucrar a partir das próprias reivindicações dos trabalhadores de escolarização, através da venda de programas

como o Projeto Autonomia, da Fundação Roberto Marinho? São todos arranjos de curtíssimo prazo, fugas para a frente de tensões e lutas que reparecerão quase imediatamente.

Nos últimos anos, cresceu a dualização da educação, subalternizada à formação direta do trabalhador para o mercado: Pronatec, Pronacampo, FIES (Prouni) massificam a formação para o capital e se perfilaram ao lado do sistema S, que se ampliou brutalmente. Esse tipo de formação, aliás, junta o útil (formar mão de obra) ao agradável para o empresariado, pois recebem polpidos recursos públicos sob as mais diversas formas e rubricas, diretos ou indiretos, através de “bolsas” ou vouchers.

A novidade dos últimos tempos é o interesse redobrado pela ocupação direta da Escola Pública pelo empresariado, através de programas privados, “parcerias” e contratação e gestão através de “OS” (Organizações Sociais, isto é, entidades privadas sem fins lucrativos), modelo copiados dos EUA e que se expande no mundo todo, embora o ritmo da privatização do ensino público seja diferenciado segundo os países. Sem falar do MTPE (movimento todos pela educação) e pela alucinada privatização, não apenas dos recursos públicos, mas do teor e conteúdo dos processos EDUCACIONAIS, o que precariza inclusive a FORMAÇÃO para o mercado. (industrialização dos serviços, cujo modelo mais bem acabado é o Uber).

Estamos assistindo à industrialização em larga escala dos processos educativos. Ela será desigual e promoverá simultaneamente novos procedimentos de hierarquização, ao lado de forte *deseducação* para amplos setores populares. Mas sequer reduz as tensões sociais e, portanto, tende a gerar revoltas crescentes.

A situação brasileira já é dramática em função da **precariedade educacional histórica**, e temos uma herança difícil da des-formação da classe trabalhadora nas últimas décadas, por diversos caminhos:

a) desde a reestruturação produtiva, uma intensa e extensa fragmentação das formas de contratação dos trabalhadores (expropriações secundárias) enevoa e obnubila a condição de trabalhador para grandes massas que, não obstante, precisam vender força de trabalho para sobreviver. Essa tendência da subcontratação ou do trabalho sem contrato disciplina multiplamente trabalhadores (formação): pelo despotismo de fábrica, pela concorrência interna

mais acirrada e, finalmente, pelo aumento tanto dos procedimentos de convencimento (que se tornam totalitários) quanto pelo crescimento da violência do Estado, novo déspota direto sobre as relações de trabalho. Os processos de trabalho (relação de extração de valor e suas relações sociais) têm componentes objetivos e subjetivos;

b) pelo abandono da formação da classe trabalhadora tanto pelas instâncias sindicais quanto partidárias, especialmente CUT e PT. Ambos passaram a formar para o enquadramento à sociedade capitalista. De um lado, gestores sindicais e, de outro, requalificação profissional. Em outros termos, partidos de origem popular disseminaram em amplíssima escala a formação de mão de obra, também com recursos públicos (FAT), ao lado das formas tradicionais diretamente empresariais. Isso erigiu uma instância institucional enorme, apartada das condições de luta e cuja existência tem impactos subjetivos de longo alcance. Parcela significativa da atuação sindical incorporou os valores do capital;

c) pelo crescimento exponencial do papel privado na formação geral – igrejas (escolas dominicais ou outras), mídias proprietárias e redes sociais (círculos tendencialmente fechados, embora extensos).

### **3) experiências contra-hegemônicas no Brasil**

A mais significativa delas foi a empreendida pelo MST, a EDUCAÇÃO DO CAMPO que precisou enfrentar tanto a inexistência de escola para os trabalhadores rurais, quanto a deseducação (no caso deles, a inexistência da educação escolar) quanto a proposta de formação para o mercado destinada aos trabalhadores do campo. Do ponto de vista tanto das práticas educativas-pedagógicas, quanto da elaboração teórica, foi a que mais avançou. Tem claro que não deve dissociar educação e formação e que, portanto, trata-se de educação-formação da classe e para a classe trabalhadora, e não apenas formadora de mão de obra.

Tem o mérito de associar a formulação e sistematização orgânica das exigências de formação às reivindicações de que essa seja a base da educação pública, ou seja, de propor uma

educação conforme propõe a Constituição (mas esta ainda existe?), formulada e conduzida por trabalhadores, mas dever do Estado. Portanto, trata-se de impor desde a classe trabalhadora organizada exigências à configuração da educação pública. No entanto, a práxis da luta mostrou que a Educação do Campo precisa estar permanentemente sob o controle da própria classe trabalhadora organizada, caso contrário a atuação das classes dominantes podem desvirtuá-la por dentro e por fora do Estado. Essa experiência é fundamental e original, e precisa ser melhor compreendida, divulgada e amplificada resolutamente para outros espaços da classe trabalhadora.

Há algo extremamente importante nessa formulação: não se trata de reivindicar meramente participação, mas protagonismo de classe, organizadamente.

A contribuição do MST não se limitou à educação-formação, mas também à formação-educação, através da ENFF.

Há outras iniciativas, que merecem uma pesquisa detalhada de suas propostas, práticas e conquistas concretas.<sup>3</sup>

#### 4) FORMAÇÃO *DA e para a* CLASSE TRABALHADORA -

Enfim, chegamos no que nos interessa. A formação da classe trabalhadora depende brutalmente da expansão de processos EDUCATIVOS mas vai muito além deles. A escala da deseducação (também em âmbito internacional) e o recuo da dimensão pública tornam nossos desafios muito maiores.

Para a formação da classe, não se trata de adequar para o mercado, nem de formar habilidades, competências ou capacidades específicas para trabalhos previamente

---

3 Muitos movimentos sociais e sindicatos fizeram ricos experimentos, que precisam ser sistematizados. Como exemplos, o NPC-Núcleo Piratininga de Comunicação (Vito e Claudia Giannotti); sindicatos que organizaram lutas educativas e formativas simultaneamente (como o Sintese-Sergipe); tendências políticas que organizam a formação de seus próprios militantes; lutas por uma Universidade Popular (por exemplo, encabeçada pelo Partido Comunista BrasileiroPCB e outros). Há também outras tendências, como Universidade Popular dos Movimentos Sociais, sob a inspiração de Boaventura de Sousa Santos (que não é universidade, mas ponto de encontro e de troca de experiências), e, portanto, não formula projetos educativos-formadores na amplíssima escala, de base organizada, atualmente urgente.

determinados. Aqui se trata de uma verdadeira filosofia da existência social, de uma efetiva socialização da capacidade crítica, do enfrentamento às condições de produção da desigualdade social. Aqui, é o terreno do enfrentamento de seres sociais concretos a um mundo dominado pela sua redução ao... trabalho, sob quaisquer condições. Aqui, se trata de compreender que *a liberdade começa quando as necessidades fundamentais estão satisfeitas*. E não ao contrário, como tentam nos impingir na atualidade, onde sugerem que a liberdade se limita a acatar e a obedecer a uma infinita necessidade, sempre crescente. Essa é uma discussão longa, filosófica, que não cabe nesse espaço. Mas que é essencial na formação da classe trabalhadora. Essa não pode ser uma formação que elimine a perspectiva do trabalho necessário, nem que ampute o ser social de suas potenciais atividades criativas – manuais e intelectuais, afetivas e lúdicas. Relembrar que todos os bens (concretos ou intangíveis) resultam da atividade criativa humana, social, ao elaborar e modificar a natureza, que na sociedade capitalista tende a ser reduzida a trabalho...

Essa formação depende da educação, considerada como socialização dos aspectos formais e acesso aos estoques de conhecimento e de experiência disponíveis, mas precisa ser autônoma frente ao Estado e frente ao mercado. Isto é, precisa necessariamente ser anticapitalista, na sua concepção e atuação prática.

Como não se pode criar um meio não-capitalista em sociedades capitalistas, essa formação precisa concretamente *estar na luta*, uma vez que os trabalhadores, em condições sempre mais precárias, dispõem de escassos meios, de pouco tempo e têm baixa disponibilidade, que somente poderão ser potencializadas se essa formação fizer parte da própria vida, desde o cotidiano até a dimensão organizativa (que é sempre múltipla). Se ela for uma necessidade de outro tipo, que não se limita à subsistência, mas à existência propriamente humana.

Aprendemos socialmente da maneira mais difícil possível que o Estado segue fundamental para o capital e que não é “domesticável”. Mesmo quando há conquistas reais, elas devem estar nas mãos da classe trabalhadora organizada e não serem entregues nas mãos de prepostos. Essa é talvez a única experiência que ainda não fizemos, mas que a Educação do Campo do MST mostrou (mesmo se com limites e com dificuldades) ser necessária e urgente.

## **TEMA 1: INTERLOCUÇÃO DO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO**

### **COM A TEORIA SOCIAL MARXIANA**

#### **TEXTO 2:**

#### **PARA QUE SERVE A TEORIA DA ALIENAÇÃO?**

Ramon Peña Castro

#### **I. Introdução.**

Os anos 70 marcaram do capitalismo “com rosto humano”, comprovando-se que o chamado *Estado de Bem-estar* foi uma mera contingência histórica e não fruto de insondáveis leis naturais. A sucessiva ofensiva neoliberal cada dia mais reacionária não pode ser considerada como definitiva. É uma etapa que situa em novos em novos patamares as barreiras que as classes trabalhadoras têm que superar para conquistar um futuro de “liberdade, igualdade e fraternidade”. Um dos traços, talvez principal, desta etapa consiste na mudança do lugar da Hegemonia (domínio+consenso). Nas etapas históricas precedentes, a Fabrica era, segundo Gramsci, o lugar de hegemonia e contra-hegemonia. Hoje o principal espaço de construção da hegemonia parece ser o Mercado. Essa mutação do espaço da hegemonia sujasse, está implícita numa serie de representações ou modismos teóricos, tais como *sociedade de consumo*, *sociedade do espetáculo*. *Sociedade informática*, *sociedade do conhecimento*.

Para começar a entender as causas materiais e espirituais do eclipse das culturas de resistência revolucionaria anticapitalista, está intervenção propõe uma reflexão sobre a origem e natureza do novo hedonismo de massas, do novo consumismo e adição tecnológica, que achamos incompatível com a crítica marxista de capitalismo, ou mais exatamente com a dialética materialista ou “estudo concreto da realidade concreta” (Lênin dizer). Por conta disso abordamos a seguir o conceito marxista de Alienação.

#### **II. Aproximação a Teoria marxista da Alienação.**

A teoria marxista da alienação representa “uma genealogia da consciência, uma

“fundamentação materialista do processo de construção social da realidade como representação” (Fernandez Enguita<sup>4</sup>). Em outras palavras, a teoria da alienação pretende explicar como a concepção de mundo e de homem, própria a cada cultura e de cada grupo social e também a cada indivíduo concreto, surge ‘espontaneamente’ a partir da experiência de determinadas condições materiais de existência humana (de sua produção e reprodução social específica),

Esta teoria tem sido objeto de longos debates, desde o século XIX até hoje. A primeira exposição filosófica do conceito foi feita, em 1897, por George W.F. Hegel, na sua *Fenomenologia do espírito*, onde o termo alienação representa o fenômeno da objetivação do espírito, entendido como o estranhamento universal de Deus -Idéia ou Espírito Absoluto- e sua objetivação, em todos os seus níveis e manifestações.

Para Hegel toda alienação pode ser superada na medida em que a *Idéia* desenvolva seu autoconhecimento até tornar-se absoluto, pressupondo que esse desenvolvimento acompanha a crescente complexidade social e espiritual da história do ser humano, representada pela filosofia idealista moderna.

Para Feuerbach<sup>5</sup>, a idéia hegeliana de Deus não passa de ser uma alienação da essência humana, projetada num céu imaginário; elevada ao absoluto e descolada, assim, da realidade humana que é a sua fonte real. Contra o que ele considera teologia hegeliana, Feuerbach propõe uma antropologia.

Por sua vez, Marx considera que a idéia de homem de Feuerbach é insuficiente por representar outra abstração. Criticando essa visão ele (Marx) concentra sua atenção na *realidade material do homem, comprovando que a alienação surge nesse plano (material, no campo econômico, onde a mercantilização, o assalariamento das relações sociais de produção autonomizam, submetendo os trabalhadores despossuídos de meios de produção e de vida, ao domínio do capital, tanto no processo de produção como na apropriação do produto do trabalho assalariado. Por conta disso, o trabalho (processo de consumo da mercadoria força de trabalho) junto ao seu resultado (produto-mercadoria), tornam-se forças estranhas ou alienadas que submetem ao ser humano assalariado, impedindo a plena expressão da sua humanidade.*

---

<sup>4</sup> Fernández Enguita, Mariano. Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación.

Madrid, Akal, 1985:144

<sup>5</sup> Feuerbach, L. La esencia del cristianismo. (Salamanca, Sígueme, 1975)

Nos seus Manuscritos de 1844, Marx salienta quatro aspectos principais da alienação: 1) o homem alienado da natureza (entanto o trabalho é uma relação com o inerte para transformá-lo); 2) o homem está estranhado de si mesmo, da sua práxis (da sua própria atividade e intencionalidade); 3) o homem está alheio ao seu “ser genérico” (do seu ser enquanto membro do gênero humano) e 4) o homem está estranhado do homem (dos outros seres humanos).

Ao atribuir um conteúdo econômico (materialista e histórico) a alienação, Marx transcende do nível mais abstrato da teoria para ao mais concreto da luta social (econômica, política e ideológica), onde pode conceber a superação do trabalho assalariado (alienado e explorado) como um processo histórico (social, político e ideológico) de transformação revolucionária (socialista) do modo de produção capitalista.

O fenômeno da alienação está profundamente relacionado com a “coisificação” do ser humano, convertido de fato em instrumento do capital, proprietário e gestor das condições materiais e espirituais de produção. Fenômeno inerente à sociedade capitalista onde tudo reveste a forma de mercadoria. A alienação é comprovada no “fetichismo da mercadoria”, fenômenos analisado por Marx no início de “O Capital” (livro I, cap.1, item 4).

(Com um pouco de paciência pode ser demonstrado que a tese da alienação está na base de todo sistema capitalista, ou seja, que a mesma se manifesta em todas as suas relações e representações ou categorias teóricas: Dinheiro, Capital, Salário, Lucro, Juro, Renda fundiária, etc.).

*A alienação do Capital que subsume e amplia anteriores dominações é totalitária, abrangendo aspectos econômicos, políticos, ontológicos, morais, éticos e até estéticos.*

Em razão disso, o sistema capitalista somente conhece (e reconhece) o trabalhador como força de trabalho mercantilizada, como simples, “recurso” ou “fator” produtivo, utilizado (consumido) **no trabalho**, mas reproduzido **fora do trabalho**, conforme as exigências da sua própria reprodução.

Condição necessária desta reprodução é a existência de exército assalariado flexível (de ativos e reservistas) ou “classe em si” que apresenta três dimensões, analisadas com auxílio de três conceitos: **Exploração, Dominação e Alienação**.

1. O trabalhador assalariado é explorado, ou seja, extorquido do “trabalho excedente,” e do “produto excedente”, através de diferentes procedimentos que se traduzem na **mais-valia** (processo analisado por Marx, no Capital, livro I, capítulos 5-16).
2. O trabalhador está dominado, subsumido no capital, ou seja, privado de capacidade de decisão na práxis social, nas mediações sociais fundamentais: repartição do produto social, da comunicação social, da produção simbólica, e de qualquer outro tipo de poder público, usurpado pelo bloco político das classes dominantes.
3. O trabalhador assalariado é alienado, o que significa que o principal produtor da base material da vida social, perde qualquer controle sobre a sua obra que se transforma num poder estranho que o esmaga e despoja da sua humanidade, através das diferentes formas e graus de miséria física, social, moral e intelectual que o capitalismo impõe a “classe em si”.

No capitalismo realmente existente precisamos considerar especialmente a pressão crescente do desemprego e da precarização institucionalizada.

Os trabalhadores encontram-se alienados, não apenas como trabalhadores em ativo (empregados), mas igualmente com relação aos desempregados, vistos como uma ameaça para sua precária estabilidade.

A ameaça permanente de perder o emprego, num contexto geral de precarização e degradação social (“marginalização”), longe de servir para radicalizar as lutas políticas por direitos coletivos (em particular pela transformação das relações de produção), parece ter consolidado a subordinação do trabalho ao capital.

Uma das conseqüências dramáticas desse terrorismo é a crescente desconfiança nos sindicatos e partidos que se atribuem a representação dos trabalhadores; desconfiança incentivada pelos managers (gestores) empresariais e seus aparatos ideológicos. Ao mesmo tempo, isso tudo favorece o deterioro da qualidade dos empregos e destrói as solidariedades de classe.

O desejo do trabalhador desempregado de recuperar um emprego (precarizado), que percebe como parte da sua humanidade, consolida um sistema que desumaniza tanto aos empregados como aos desempregados. Em outras palavras reforça a alienação.

O estigma do desemprego é interiorizado pelo sujeito que supervaloriza o que lhe falta e menospreza o que tem (as capacidades físicas e intelectuais próprias de todo ser humano).

O tempo de vida disponibilizado pelo desemprego é vivido como privação, como excedente penoso da ausência de tempo de trabalho.

Na cultura do trabalho assalariado (alienado), o trabalhador ativo e o trabalhador desempregado estão subsumidos (presos) pela centralidade do trabalho como dimensão identitária.

Do mesmo modo que os desempregados se sentem expropriados da sua “humanidade” que associam ao trabalho, os trabalhadores empregados não deixam de sentir-se negados a si mesmos no processo de trabalho alienado.

Assim, se os primeiros sentem um déficit de identidade, os segundos sentem excesso.

Por conta disso, verificamos que não há apenas problemas de desemprego, mas também de subemprego e hiper-trabalho, pois em todas essas situações observamos divergências mais ou menos profundas entre o trabalho e as necessidades vitais.

Por sua vez, os trabalhadores classificados como “qualificados” (profissionais ou intelectuais) também estão estranhados e até contrapostos a aqueles mais desvalidos, reduzidos ao “trabalho manual”, cuja qualificação sempre existe ainda que não seja reconhecida. (Reconhecimento este que é uma arma de uso exclusivo do empregador).

Outro aspecto marcadamente discriminador é o dos trabalhos chamados “do lar” (trabalhos domésticos), necessários para alimentar, vestir, cuidar da higiene, da educação e da saúde de crianças, doentes ou idosos; exercidos sem remuneração, representando uma sobrecarga de trabalho duplamente alienado, principalmente para as mulheres, sujeitas igualmente a prejuízos patriarcais e machistas.

### **3. Sobre publicidade, consumo e tecnologismos como espaços de alienação.**

É amplamente conhecido e reconhecido o crescente poder dos meios de persuasão e comunicação massiva (baseados nas TIC) para formatar opinião pública (o que justifica frequente identificação entre “opinião pública” e “opinião publicada”).

Esse poder consolidou-se especialmente nas últimas três décadas (a partir dos anos 80), coincidindo com a imposição do neoliberalismo como nova fase da dominação capitalista e demolição dos direitos sócias dos trabalhadores.

A concentração do capital e a centralização do poder num numero reduzido de grandes corporações transnacionais interligadas<sup>6</sup>, junto ao desenvolvimento tecnológico das comunicações por satélite que cobrem o globo terrestre mediante de sistemas informatizados, compondo uma rede planetária, controlada e operada por um reduzido numero de transnacionais da “informação” e do “entretenimento”.

Através dessa rede, os poderes hegemônicos impõem ao mundo sua cosmovisão. que funciona como uma poderosa arma de domesticação e alienação das grandes maiorias.

Trata-se de um sistema de persuasão e domínio totalitário que faz com que os dominados, os subalternos pensem e vejam o mundo com os olhos dos dominadores, da oligarquia “insaciável e cruel”.

O que hoje nos tentam impor sob o rótulo *Mercado* é a aceitação de que impossível uma resistência frontal do mundo do trabalho.

Essa pretensão fatalista tem a ver com a fragmentação social. Se o primeiro grande sucesso do capitalismo foi a transformação dos camponês expropriados dos meios de produção e de vida em mercadoria força de trabalho, o segundo está sendo a criação de formas de individualização tão radicais que nos fazem pensar que o capitalismo não existe.

Como salienta Marx, as estruturas de exploração e alienação somente são perceptíveis desde uma ótica coletiva, desde uma visão da totalidade social (econômica e política< portanto).

#### **4. Algumas questões para debate.**

De que forma os meios de persuasão ou mídia contribuem para a reprodução ampliada da alienação dos indivíduos e grupos sociais?

---

<sup>6</sup> A maquina da iniquidade transfigura todo o planeta. Os 63.000 indivíduos (18.000 em Ásia, 17.000 em EE.UU.e 14.000 em Europa) com patrimônio superior a 100 milhões de dólares, totalizam uma fortuna de 39,9 trilhões de dólares. Para ter idéia do que isso representa cabe reparar que em 2011 o PIB mundial foi de 70 trilhões de dólares (cf. Serge Halimi. “Inegalités, démocratie, souverainite”. Le Monde Diplomatique. Mai 2013, p.8).

Podemos considerar a publicidade como a primeira forma que inundando o espaço visual, auditivo e cibernético, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Formata a visão de mundo e/ou narcotiza as maiorias subalternas?

Gostaríamos de lembrar alguns fatos históricos. A mais de meio século que o noerteamericano Vance Packard<sup>7</sup> disertou, através de uma serie de ensaios publicitários, sobre as estruturas de funcionais da publicidade (“estratégias de persuasão oculta”, “domínio do público pelo subconsciente”, “sugestão subliminar”. etc.), assim como sobre as estratégias de consumo desmedido.

Nas décadas seguintes, outros autores desenvolveram essas reflexiones<sup>8</sup>. Por exemplo, Guy Debord, em seu livro *A sociedade do espetáculo*, introduziu a noção a produção **imaterial**<sup>9</sup> na teoria da alienação, retomando a tese de Max Horkheimer e Theodor Adorno, exposta na sua *Dialética do Iluminismo*, segundo a qual o capitalismo moderno também subsume o divertimento (lazer) na esfera da produção de consenso. Debord diz que no capitalismo desenvolvido o operário “é tratado, aparentemente, como verdadeira pessoa, com cortesia, já que a economia política pretende “dominar o lazer e a humanidade do trabalhador”.

Daí, a sua conclusão: “na sociedade atual o espetáculo corresponde a uma fabricação concreta da alienação”. Alienação que segundo Debord seria aceita com prazer pelos indivíduos que enganchados a o novo ópio do povo, o consumo, e “identificados com as imagens dominantes”, renunciariam cada vez mais a seus desejos e existências reais.

Jean Braudrillard utiliza igualmente o conceito de alienação para interpretar as mutações sociais ocorridas no capitalismo tardio, definindo o *consumo* como esfera principal da sociedade moderna.

A era do consumo, quando a publicidade e as enquetes geram necessidades fictícias, ter-se-ia transformado, segundo Braudrillard “na era da alienação radical: a lógica da mercadoria generaliza-se e, hoje, não apenas regula os processos de trabalho e de produção material, se não também toda a cultura, a sexualidade e todas as relações humanas. E tudo é

---

<sup>7</sup> Vance Packard. Nova técnica de convencer e A sociedade nua (Editora Ibrasa).

<sup>8</sup> Guy Debord. (1967) *A sociedade do espetáculo*; Jean Braudrillard (1970) *A sociedade de consumo*.

<sup>9</sup> Anticipandose, por tanto a |André Gorz e Tony Negri.

vendido como espetáculo, isto é, como evocação, provocação, orquestração de imagens, de símbolos e modelos consumíveis.

Estas reflexões tem o defeito de definir a alienação como problema inerente ao ser humano individual (e não as relações sociais). Destacam, sobretudo, a disposição de adaptação dos indivíduos à ordem existente, subestimando, ao mesmo tempo, as ações coletivas de resistência e procura de transformação social.

Desse modo, tais interpretações acabam por marginalizar e até omitir os fatores histórico-sociais determinantes da alienação, gerando uma espécie de hiper-psicologização da análise do conceito alienação, presente numa série de interpretações sociológicas e psicológicas.

Face ao elitismo de muitos discursos intelectualistas que associam a inocultável regressão social do “mundo do trabalho” a fenômenos de massificação e “empoderamento” dos subalternos, cabe insistir na análise das numerosas evidências empíricas que demonstram que essa regressão (“mutação antropológica”<sup>10</sup>) decorre da ação direta das oligarquias político-empresariais e política, ou seja, das relações de dominação existentes.

São essas oligarquias, que decidem e fazem os grandes negócios por cima das grandes maiorias, as que comandam o espetáculo (“passem circenses”) da chamada sociedade de consumo e da seleção social das idéias convenientes para eles.

Com a particularidade de que os produtos culturais e de lazer, unidos aos artefatos de moda que configuram a tal sociedade de consumo, não apenas divertem e adormecem, senão que incentivam desejos e procura de lucros e, com isso, um individualismo egoísta, associado a uma ideologia econômica servil e um espírito cego de competitividade impiedosa,

Um exemplo, muito atual e massivo: compradores hipotecários de casas, apartamentos e outros “bens” golpeados, em grande número, pelo desemprego massivo da crise atual, se sentem frustrados em seu sonho de “ascensão social” a classe dos proprietários.

- Partindo de este exemplo parece oportuno repensar (ou divagar) sobre o sentido atual das noções de Marx-Engels “classe em si”, “classe para si” ou “classe contra si” [advertindo que esta última noção está mais próxima do estilo sarcástico de Charles Chaplin ou de Gruncho Marx]

<sup>10</sup> Joaquim Miras. Sujeto de la historia y desastre cultura. La transformación antropológica; <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=91211>. Idem: noiticia.php?id=91211>

O predomínio sobre o político do atual discurso economicista, tão absoluto e reducionista que aniquila a possibilidade de reconsiderar as prioridades da sociedade e, portanto a sua transformação, completa o desarme ideológico orientado a perpetuar o status capitalista.

Em definitiva, o grande embuste de nossa época consiste em fazer acreditar que as atuais democracias de fachada trabalham a favor de uma sociedade de indivíduos livres e iguais, quando na realidade promovem valores e relações sociais cujo resultado é totalmente oposto a isso. São justamente os valores mendazes e as relações opressoras e o terrorismo imperialista globalizado as causas determinantes de que os comportamentos servis e o trabalho alienado sejam a norma vigente.

O medo a perder o emprego, descer de status ou ser discriminado é o que gera em muitos indivíduos isolados auto-inculpação auto-alienação, sem necessidade de repressões explícitas. Para isso servem os chicotes ideológicos da “empregabilidade”, das “competências” e “avaliações”, tabeladas pelas chamadas ciências gerenciais.

## TEMA 2: A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ESPAÇO DE TRABALHO, DE MORADIA, NA ESCOLA E NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

### TEXTO 3:

#### A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho

Acácia Zeneida Kuenzer

#### 1. Introdução

O ponto de partida para a análise da formação dos trabalhadores no espaço de trabalho é a afirmação de Marx e Engels na Ideologia Alemã, posteriormente retomada por Marx no Capital, que tomei como pressuposto na Pedagogia da Fábrica, em 1985: *o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização.* (Kuenzer, 1985, p.11)

Tomando como pressuposto que o conhecimento não se produz apenas nas situações escolares, mas nas relações sociais em seu conjunto, torna-se necessário diferenciar dois tipos de processo pedagógico, que se articulam mas guardam especificidades: os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos. Os processos amplamente pedagógicos são constituídos pelas dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral. Estas são assistemáticas, não intencionais, mas nem por isso, pouco relevantes do ponto de vista da produção do conhecimento.

Nestes processos amplamente pedagógicos inserem-se o conjunto das relações vividas no trabalho, a partir das formas de organização e gestão dos processos produtivos, que contém um projeto educativo que, embora nem sempre explícito, desempenha relevante papel de disciplinamento e de desenvolvimento intelectual e técnico dos profissionais.

Assim é que os trabalhadores, no cotidiano do trabalho, aprendem e ensinam, a partir das relações que estabelecem com outros trabalhadores, com as chefias e com os profissionais que atuam nas diferentes áreas da empresa, como a saúde, a gestão de pessoas, o planejamento

estratégico, a área financeira, e assim por diante. Estas relações serão mais ricas de aprendizagem quanto mais as experiências e conhecimentos sejam compartilhados, na perspectiva da democratização dos saberes. Ao contrário, serão limitadas quando as relações de trabalho são excessivamente hierarquizadas e autoritárias. (Kuenzer, ????)

Os processos especificamente pedagógicos são os intencional e sistematicamente desenvolvidos com o objetivo de possibilitar o acesso a conhecimentos, técnicas, ou dimensões culturais, produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento histórico. Estes processos têm por finalidade possibilitar a transição do senso comum e dos saberes tácitos originados das experiências empíricas para o conhecimento científico, de natureza sócio-histórica, cultural e tecnológica, o que supõe o domínio do método científico. Eles incluem a formação escolar geral e profissional e os cursos de capacitação ofertados pelas instituições específicas e pelas empresas.

Neste texto trataremos dos processos de formação amplamente pedagógicos, em duas dimensões – a técnica e a subjetiva, com base na categoria disciplinamento, retomado Gramsci quando afirma que a pedagogia vem da fábrica, e que toda relação hegemônica é uma relação pedagógica. (Gramsci, 1978 )

A partir de seus estudos sobre o americanismo e o fordismo, o autor demonstra a eficiência dos processos educativos na valorização do capital, à medida em que as novas formas de organização do trabalho e as relações de produção que elas geram, veiculam novas concepções e modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. “*É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral*” ( Gramsci, 1978; Kuenzer, 1985, p. 52 )

## **2. Ampliar a escolaridade e apropriar-se da ciência do trabalho: o que os trabalhadores aprendem a partir da base microeletrônica**

O processo de internacionalização da economia e a reestruturação produtiva em curso, enquanto macro-estratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente a forma de organização da produção, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, cedeu lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Inaugura-se um novo regime de acumulação que têm na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo<sup>11</sup>, uma de suas mais importantes expressões, do que decorrem novas demandas de desenvolvimento profissional para os trabalhadores, nas dimensões técnica, cognitiva complexa e comportamental. Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem através da memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea.

Talvez a mais importante mudança trazida pelas novas bases materiais de produção seja a mudança de eixo na relação entre trabalho e educação, que deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a *articulação* entre as diferentes formas e intensidades de conhecimento, tácito e científico com foco no enfrentamento de situações não previstas.

Com base em Zarifian<sup>12</sup>, pode-se afirmar que esta mudança de eixo, a partir da mediação da base microeletrônica com seus impactos nas formas de organizar o trabalho, se evidencia a partir da mudança na própria natureza do trabalho, que deixa de significar fazeres, para passar a significar intervenção quando os equipamentos ou sistemas apresentam funcionamento anormal que exige atuação qualificada do trabalhador. Como afirma o autor, o trabalho passa a significar *enfrentar eventos*, o que desloca o eixo da competência de memorizar

---

<sup>11</sup> HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1992, p. 135-140.

<sup>12</sup> ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo, Atlas, 2001, p.41

procedimentos a serem repetidos para a competência de enfrentar situações anormais, com maior ou menor grau de previsibilidade.

No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada.

A partir destas mudanças se estabelece uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e não apenas tácito. Ao contrário, a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir *o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.*<sup>13</sup>

Mesmo quando o trabalho é simplificado, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado e as demandas de competitividade exigem trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, não só assegurando índices razoáveis de produtividade, através da observação de normas de segurança e da obtenção de índices mínimos de desperdício, de paradas, de re-trabalho e de riscos, mas também otimizando o sistema.

Se para o desenvolvimento de competências nas formas tayloristas/fordistas de organização e gestão do trabalho bastava a prática, agora passa a ser estratégico o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, que exige relação com o conhecimento sistematizado através do trabalho intelectual, de modo a desenvolver o raciocínio lógico formal, as capacidades comunicativas e a criatividade; ou seja, ampliação da escolaridade.

---

<sup>13</sup> KUENZER, A. Educação profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico de Senac, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago, 1999.*

Esta é a primeira significativa aprendizagem dos trabalhadores nas relações de trabalho: o conhecimento tácito não é mais suficiente. Há necessidade de educação básica e profissional sistematizada, com o que passam a ser valorizados e buscados os processos especificamente pedagógicos. Ao contrário do que ocorria nos processos tayloristas fordistas, já não é suficiente a experiência do trabalho.

É importante destacar, contudo, que no regime de acumulação flexível não desaparece a relevância do conhecimento tácito em nome da supremacia do conhecimento científico, mas sim se reestabelece a dialética entre teoria e prática, passando a competência a assumir dimensão praxica. Como têm mostrado as pesquisas que vêm sendo realizadas pela autora, passou-se a conceber competência como *a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Esta concepção de competência vincula-se à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos*<sup>14</sup>.

Esta forma de conceber competência a partir das novas demandas do mundo do trabalho traz várias consequências para a discussão das relações entre setor produtivo e as instituições responsáveis pela educação profissional. A primeira delas diz respeito ao deslocamento da centralidade do conhecimento tácito, estruturante da concepção de competência no taylorismo/fordismo, para a centralidade do trabalho intelectual, com suas consequências relativas ao domínio dos processos de comunicação através da apropriação das diferentes linguagens.

Assim, restam superados os processos de educação profissional que tinham como eixo o aprendizado de modos de fazer, desvinculados do domínio da teoria que fundamenta os processos de trabalho que se constituem em objeto dos cursos; ao mesmo tempo, a educação profissional passa a se articular de forma cada vez mais intensa à educação básica, que passam a buscá-la de forma intensiva.

Do ponto de vista da formação profissional, as necessidades de qualificação são deslocadas do plano individual para o plano institucional, uma vez que o desenvolvimento de competências passa a ser uma dimensão estratégica para a competitividade. E, respondendo às

---

<sup>14</sup> KUENZER, Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Rio de Janeiro, *Boletim Técnico do SENAC*, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 8.

novas características da organização e gestão das plantas produtivas, em particular no que tange à produção puxada pela demanda, a exigir uma organização flexível, e neste sentido, peculiar, as empresas passam a buscar programas pedagógicos *customizados*.

Ao passar a integrar as estratégias de competitividade, a formação profissional passa a ser um ponto de articulação entre os interesses dos trabalhadores e as demandas de acumulação do capital; as pesquisas evidenciam que os trabalhadores passam a buscar o domínio das teorias que regem os processos de trabalho que executam, justificado pela necessidade de cumprimento das metas de produtividade, a ser viabilizada por um maior domínio sobre as novas tecnologias na perspectiva da permanência no emprego, mas também de trabalho com segurança e confiabilidade. Do ponto de vista da vida social e familiar, defendem o direito a ter acesso ao conhecimento como forma de participação mais efetiva nas relações sociais e na educação dos filhos.

Já as empresas reconhecem que os imperativos de competitividade passam a exigir cada vez mais o desenvolvimento de competências cognitivas complexas que articulam conhecimentos científicos e tácitos, cujo desenvolvimento implica em processos educativos que integrem os espaços formativos às práticas laborais.

Solidamente fundamentada sobre a educação básica, a competência não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser concebida, como o faz o taylorismo/fordismo, como conjunto de *atributos individuais*, predominantemente psicofísicos, centrados nos modos de fazer típicos do posto de trabalho. Ao contrário, passa a ter reconhecida a sua dimensão social e ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, possibilidade de exercer autonomia e criatividade, de participar da definição das normas e das decisões que afetam as atividades, e assim por diante.<sup>15</sup>

A essa dimensão positiva agrega-se a sua contradição: a par da necessidade de expansão da escolaridade e da integração entre conhecimento tácito e científico nas trajetórias

---

<sup>15</sup> Ver MACHADO, Lucília. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte, MCM, 1996.

de vida e de trabalho, no campo do capital a demanda pelo desenvolvimento de modelos de gestão e de desenvolvimento que conduzam, através de novas formas de disciplinamento, à conformação de novas subjetividades, flexíveis, polivalentes e permanentemente educáveis como forma de resposta à instabilidade derivada do caráter dinâmico da produção do conhecimento na contemporaneidade, sem perder o controle sobre as formas de reprodução ampliada, onde a extração de mais-valia, agora derivada da exploração combinada de diferentes formas de trabalho, continua determinante.

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas. (Kuenzer, 2007)

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a

instabilidade, com a fluidez.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Esta forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível.

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma *natural*, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

### **3. A formação de subjetividades flexíveis**

Além das novas aprendizagens promovidas pela dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico que resultou na nova base técnica de natureza microeletrônica, o capital tem como desafio desenvolver novas subjetividades, flexíveis, que se submetam às novas formas de exploração do trabalho, agora predominantemente intelectualizado, para o que mobiliza novas formas de disciplinamento mediante processos ampla e especificamente

pedagógicos, também denominados flexíveis. A seguir, serão apresentadas algumas das aprendizagens que os processos pedagógicos que integram as relações sociais e de trabalho, promovem. Essas aprendizagens derivam-se da negação da práxis como possibilidade de transformação, princípio que fundamenta as teorias pós-modernas.

Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhe deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, ao nível da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade. Essa afirmação, ao negar que o conhecimento resulta da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis.

A partir dessa concepção, definem-se os contornos da subjetividade flexível, objeto dos processos pedagógicos de formação que visam a reprodução ampliada do capital; assim, no cotidiano das relações que os trabalhadores vivem no trabalho e na sociedade, vão se consolidando as novas aprendizagens que configuram o princípio educativo do trabalho na acumulação flexível. Sem a pretensão de esgotar a discussão, são apresentadas algumas dentre as que mais têm se destacado na nova pedagogia do trabalho.

- A relação com o conhecimento fundada no pragmatismo utilitarista: em que pese a acumulação flexível demandar a ampliação da escolaridade e a apropriação do conhecimento científico-tecnológico necessário à operação de processos e sistemas de base microeletrônica, essa relação se dá a partir da epistemologia da prática: só merece ser conhecido o que é útil, o que tem aplicabilidade imediata, fortalecendo-se uma relação meramente interessada com o conhecimento e com a cultura; o processo cognitivo plasma-se no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e ponto de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação. (MORAES, 2003);

- O presentismo e a individualização: a negação da praxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades, e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, onde a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas das posturas e das posições políticas. (Debord, 2013); se não há história, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude; reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual, a escolhas pessoais; conseqüentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares; em que pese o discurso sobre a complexidade, a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais;
- A totalidade é substituída pela fragmentação: a relação com o conhecimento mediada pelas novas tecnologias se caracteriza pela fragmentação caleidoscópica propiciada pelos avanços tecnológicos, amplamente disponibilizados em equipamentos de todos os tipos e preços; ao navegar no hipertexto, perde-se o foco e esquece-se do objetivo inicial com facilidade; desta forma, as informações, muitas de qualidade discutível tanto do ponto de vista científico quanto ético, se sucedem rapidamente; perde-se a capacidade de reflexão e de crítica, em nome do espetáculo;
- A homogeneização das identidades, resultante das novas formas de controle exercidas pelo capital: o controle das massas se exerce pelo poder concentrado que impõe, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, um padrão de valores que regulam toda a sociedade pela conformação de uma única identidade; assim, os valores são criados pelo poder (do capital), que apresenta como universal seus interesses particulares; induz-se a uma falsa liberdade de escolha pela superprodução de mercadorias cada vez mais

tecnologicamente sofisticadas, cujo consumo também responde a padrões de comportamento favoráveis ao processo de acumulação; sob o discurso da heterogeneidade, do respeito às diferenças, esconde-se o processo de homogeneização cultural ( Debord, 2013);

-

A

redução do real ao virtual, com a conseqüente redução da ética à estética, que conduz à banalização da violência: a integração de todos os tipos de mensagens em um padrão cognitivo comum, reduz a distância mental entre as várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial: “diferentes modos de comunicação tendem a trocar códigos entre si, criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos, programas educativos parecem videogames; noticiários são construídos como espetáculos audiovisuais, julgamentos parecem novelas (Castels, p. 394); o que a mídia reproduz é a verdade; os ídolos midiáticos definem formas de linguagem, posturas e padrões de consumo; a ética é substituída pela estética e o que atrai e motiva é a conjugação de movimentos, cores, formas e sons, integrados pelas mídias de forma cada vez mais espetacular; a estetização da violência e a banalização das injustiça fazem parte da sociedade do espetáculo (Debors, 2013);

-

A

banalização do esforço, a passividade cognitiva, a perda de interesse pela leitura, características cada vez mais presentes entre participantes de todos os níveis e modalidades educativas; aprender depressa e sem esforço, é o desejo permanentemente manifesto; para atendê-lo, desenvolve-se uma pedagogia mercantilizada que oferece opções de curta duração, baixo custo e reduzida qualidade, presenciais e à distância, onde o pouco esforço intelectual é recompensado com um certificado tão vazio de significado quanto incapaz de facilitar a inclusão;

-

A

competitividade e o individualismo em substituição à solidariedade e ao trabalho coletivo: com a diminuição das possibilidades de acesso a ocupações qualificadas e formalizadas no mundo do trabalho a partir do caráter estruturalmente desempregador do regime de acumulação flexível, a par da precarização e da intensificação do trabalho submetido à lógica produtivista, a competitividade passou a ser uma das características definidoras da subjetividade flexível, em contraposição aos laços de solidariedade que marcavam as relações de trabalho na

modernidade; junto com a competitividade, a crescente individualização do trabalho, com severos impactos no sofrimento do trabalho que levam, desde as mais leves patologias, ao crescimento dos índices de suicídio no espaço de trabalho; ao mesmo tempo, aumentam os índices de assédio moral, sempre em nome da produtividade; esse esgarçamento das relações de trabalho, segundo Dejour, resulta das novas formas de organização e gestão do trabalho segundo o paradigma toyotista, cujo objetivo é o aumento da produtividade a qualquer preço, como forma de assegurar a acumulação do capital;

- A naturalização da perda dos direitos trabalhistas a partir da flexibilização da legislação trabalhista, que passa a reconhecer novas formas de acordo; no caso brasileiro, essas novas formas se objetivam na proposta de lei sobre a terceirização, em tramitação no Senado Federal, que poderá incluir as atividades-fim e que institucionaliza a precarização do trabalho, e à flexibilização da CLT em curso, que possibilita as negociações coletivas para tratar de temas como salário e extensão da jornada dos trabalhadores; com essas medidas, fragiliza-se a dimensão protetiva e mediadora da Justiça do Trabalho, tornando os trabalhadores mais vulneráveis à exploração do trabalho; a ampliação da vulnerabilidade estimula a competitividade e a degradação da ética no trabalho, a resistência à intensificação do trabalho, à pressão e ao estresse; cada vez mais a vida pessoal se confunde com a profissional; ampliam-se os índices de adoecimento, inclusive pela negação dos sintomas pelo trabalhador, que teme ser demitido ao manifestar necessidade de tratamento; ou seja, a conformação da subjetividade flexível reforça, pelo trabalhador, a dimensão de artífice da própria exploração.

#### **4. Para a reflexão: ainda existem espaços e processos formativos contra-hegemônicos?**

As novas aprendizagens que o trabalhador tem feito no trabalho, no âmbito do projeto pedagógico da acumulação flexível, trazem à tona a questão dos espaços formativos comprometidos com a crítica que objetiva, a partir do desvelar da ideologia, a construção de um projeto contra-hegemônico, que aponte para a emancipação dos que vivem do trabalho.

A dimensão que mais se evidencia nesse debate é que o trabalhador, cada vez mais precisará ter um amplo domínio sobre a ciência, sobre o trabalho e sobre a cultura, agora mediados por novas e diferentes formas de linguagem que se integram segundo os interesses da acumulação capitalista; esse domínio é necessário para que o trabalhador possa exercer a diferenciação crítica sobre seus usos e finalidades não explicitadas, assim como autonomia para trabalhar intelectual e eticamente, tarefa complexificada pelas formas desiguais de acesso ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas. A questão que se coloca é em que espaços essa formação poderá ocorrer.

A primeira instância superestrutural responsável por essa tarefa é a escola; contudo, desnecessário se faz uma análise mais profunda para demonstrar a crescente invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado. Em decorrência, as diretrizes curriculares, em particular as do ensino médio e do ensino superior, têm passado por processos de flexibilização, tal como os processos de aprendizagem, apesar dos acirrados enfrentamentos das entidades e movimentos comprometidos com os trabalhadores. (Kuenzer, 2016) Um bom exemplo dessa afirmação é a proposta de reforma de ensino médio, constante do PL 6840/2013, recentemente imposto à sociedade por Medida Provisória, com o apoio do MEC, das empresas e do Conselho de Secretários de Educação.

A função formativa dos partidos de esquerda ficou praticamente neutralizada pelos problemas internos derivados de esquemas de corrupção, ampliados pelo interesse de desmobilização pelos partidos conservadores. Dentre os sindicatos mais aguerridos, muitos foram cooptados pelo projeto burguês, por razões que vão das necessidades de sobrevivência aos interesses individuais, econômicos e políticos, de seus dirigentes.

Como agregar esforços e construir estratégias eficientes para enfrentar essa nova, e dura realidade, construindo novos espaços formativos orientados pelos interesses dos trabalhadores, é a questão que nos mobiliza, neste momento histórico.

## Referências Bibliográficas

CASTELS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*, 2013, eBooksBrasil.com

KUENZER, A. Z. *A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v28, p.1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z; ABREU, C; GOMES, C. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Revista Brasileira de Educação*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 1-16, 2007.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

MARX e ENGELS. *A ideologia alemã*. Portugal, Martins Fontes, s.d.

MORAES, M. C. M. M. (org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## TEXTO 4:

### A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NA ESCOLA:

#### ONDE ESTÁ O CENTRO DA DISPUTA?

Eveline Algebaile<sup>16</sup>

**Introdução: Formação escolar dos trabalhadores e formação dos trabalhadores na escola: uma distinção necessária**

É possível que, em seu uso corrente, o termo “formação dos trabalhadores na escola” seja entendido como “formação escolar dos trabalhadores e de seus filhos”, implicando delimitações conceituais e empíricas que dão maior destaque a aspectos mais diretamente relacionados à efetividade do plano formativo da escola, e deixando parcialmente ocultos ou secundarizados aspectos cruciais para a apreensão da escola como um âmbito de realização cotidiana de relações cuja incidência formativa excede, em muito, a aprendizagem prevista e planejada.

Esses dois termos, porém, designam objetos significativamente distintos, e o debate sobre as relações entre a formação dos trabalhadores e a escola requer que essa distinção fique minimamente clara desde o início.

Assim, proponho que, ao menos nos limites deste artigo, o termo *formação escolar* seja entendido como aquele que designa principalmente o processo de formação sistemática planejado e realizado pela escola, envolvendo tanto a apreensão de conteúdos, práticas, comportamentos e habilidades previstos no plano formativo escolar, quanto a progressão escolar coadunada com essa apreensão. Definido deste modo, o termo não necessariamente deixa fora da discussão as condições materiais e funcionais da escola, ou os demais processos e

---

<sup>16</sup> Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde – UERJ-UFF-EPSJV/Fiocruz.

relações que nela ocorrem; mas esses aspectos tendem a ser considerados a partir de seus nexos mais diretos com as atividades-fim da instituição escolar.

Em sentido diverso, proponho que o termo *formação na escola* nos remeta a um plano mais amplo de abordagem das condições, relações e processos que, apesar de apresentarem nexos com o plano de ação formativa escolar, não se restringem a ele, fazendo da escola um âmbito vivo de *relações que nos formam*, por incidirem em nossos modos de ser, de sentir, de pensar e de agir no mundo, concorrendo, deste modo, para “sermos o que somos”.

Certamente, os dois termos, segundo as definições acima propostas, podem ser abordados em uma perspectiva crítica. O segundo, porém, de meu ponto de vista, é obrigatoriamente mais amplo e, no que diz respeito à dinâmica de produção da escola e à sua compreensão e análise, precede o primeiro.

É importante também observar que esses termos, assim compreendidos, delineiam dois ângulos válidos e importantes de abordagem da escola e dos processos formativos a ela vinculados, ângulos aos quais correspondem certos aspectos específicos que é preciso conhecer e problematizar. O que os diferencia fundamentalmente, porém, não é a suposta exclusividade dos aspectos que seriam específicos de cada ângulo, mas as posições e os pesos que os variados aspectos tendem a ter nas análises realizadas num ou noutro caso, de modo que, no primeiro caso (*formação escolar*), tende-se a enfatizar o que é mais correntemente entendido como “próprio da escola”, enquanto que, no segundo caso (*formação na escola*), a atenção também se projeta, e com grande destaque, para aquilo que, não sendo formalmente “próprio da escola”, ou não constituindo imediatamente o que se considera ser seu núcleo de ações fundamentais, insiste em habitá-la, tornando-a “o que é de fato”, e não o que é formalmente previsto e definido sobre seu suposto “ser”.

Como entendo que, na discussão sobre a formação dos trabalhadores, essas diferentes delimitações alteram significativamente o peso e a posição (de centralidade e de precedência) do que me parece ser crucial considerar, escolho não discutir a *formação escolar*, assumindo o risco de traduzir o tema da *formação do trabalhador na escola* em uma escala analítica mais ampla e, portanto, mais difusa.

Essa escolha, por sua vez, obriga-me a orientar o tema para um quadro de apreensão da realidade no qual o termo *formação* precisa ser relacionado ao processo amplo ao longo do qual *vamos nos tornando o que somos*, um *tornar-se* que, como nos alerta Thompson (2002a,

2002b e 2004), tem também um irreduzível componente de *fazer-se*. Isto não significa secundarizar a formação escolar nesse processo formativo; significa reconhecer que a escola participa da formação dos sujeitos para além, muito além, do plano formativo escolar, em sentido restrito, que ocorre sistemática e cotidianamente com o seu funcionamento. Significa reconhecer, portanto, que o próprio plano formativo escolar tem sua forma real definida a partir das relações por meio das quais a escola se realiza. Assim, a escola que aparece, nessa delimitação mais ampla, como espaço de convívio cotidiano, revela-se como o lugar de uma experiência<sup>17</sup> que participa de forma ampliada da nossa formação humana e social. E se queremos discutir “a formação do trabalhador na escola”, circunscrever nossas indagações à escala da formação escolar em sentido restrito é insuficiente; precisamos projetá-las na escala larga dessa experiência.

Partindo dessas definições preliminares, busco discutir inicialmente, neste artigo, aspectos gerais da produção histórica da escola capitalista que determinam limitações estruturais para a formação dos trabalhadores, mesmo nos quadros nacionais em que as instituições escolares adquiriram material, funcional e pedagogicamente as mais favoráveis condições de desenvolvimento. Prossigo nessa discussão considerando as especificidades da questão educacional no Brasil, em face de sua posição historicamente subordinada nas relações capitalistas, e as implicações dessas especificidades em termos da formação dos trabalhadores na escola. Na sequência, problematizo aspectos que me parecem decisivos para avançarmos no entendimento e nas disputas dessa escala de formação, ou seja, a formação humana e social que se dá na escala das relações escolares e que não diz respeito apenas aos alunos, mas a todos os segmentos de trabalhadores que participam da produção cotidiana da escola.

### **A escola e a formação dos trabalhadores no capitalismo: um acerto de contas com as ilusões**

Como mostram, por diferentes vias, as formulações de autores de perspectivas diversas, como Gramsci (2000a), Castel (1998), Donzelot (2001), Petitat (1994) e Varela (1991), a escola moderna não nasce como direito, mas como recurso estratégico de um Estado em constituição que, para firmar-se como instituição política em uma nova escala (a escala dos Estados

---

<sup>17</sup> Tomamos aqui o termo experiência conforme as formulações de Thompson, que a entende como uma categoria “que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15).

nacionais) e segundo novas formas de legitimação do exercício de poder (fundadas em pressupostos racionais-legais), precisa desenvolver instituições que realizem com efetividade novas e mais complexas funções de dominação e controle da população e do território.

Os sentidos de direito surgem gradualmente, conforme os diferentes segmentos sociais vão percebendo as incidências da escolarização sobre as condições individuais e coletivas de participação econômica, política e social, envolvendo alterações importantes nos modos de se apreender as mediações da escola não apenas em relação aos nexos entre o presente e o futuro, mas também em relação aos critérios e processos de diferenciação social.

A emergência dos sentidos de direito não chega a transformar o caráter geral da escola capitalista, que segue historicamente consolidando suas funções de classificação e hierarquização social. Mas essa emergência instaura no próprio processo de produção da escola um núcleo de tensões extremamente importantes para os desdobramentos seguintes dessa instituição.

A partir de então, e conforme o sentido de direito se torna mais presente e elaborado, as funções propriamente capitalistas das instituições escolares não podem mais se realizar sem levar em conta as demais expectativas e suas condições de disputarem o próprio caráter geral da escola.

De outro lado, se é verdade que, nesse processo, essas funções capitalistas podem ser relativamente abaladas, é igualmente verdade que as tensões entre propósitos de dominação e sentidos de direito não se dão na forma de uma disputa binária entre duas forças homogêneas e completamente opostas. Ou seja, parte das estratégias de afirmação da hegemonia das funções de dominação sobre os sentidos de direito se dá exatamente a partir de formas de incorporação, transformismo e conversão das próprias noções de direito à educação, de modo a atenuar sua potência disruptiva e reforçar a manutenção da ordem de dominação.

Assim, no curso da consolidação da escola nas sociedades capitalistas, a noção de direito à educação vem sendo historicamente incorporada e convertida, ainda que parcialmente e com oscilações e contradições, em um recurso estratégico de legitimação, mascaramento, reabilitação e fortalecimento das funções de dominação e controle, de modo que as disputas pelo caráter da escola não se dão numa linha de guerra clara entre dominação e direito, mas num terreno difuso e pantanoso em que a própria noção de direito é incisivamente tensionada, distorcida e disputada de modo a fortalecer a supremacia da dominação.

Um exemplo disto, do meu ponto de vista, pode ser percebido no uso persistente de uma noção positivada de universalização da escola nas lutas e debates relacionados ao direito à educação.

As experiências de seguidas gerações e diversas formulações críticas clássicas – como as de Gramsci (2000a), sobre a “marca de classe” da escola, e as de Bourdieu (1998), sobre suas formas de reproduzir diferenças sociais – mostraram à exaustão que os processos de *expansão escolar* no modo de produção capitalista envolvem seguidamente os mais variados mecanismos de *diferenciação* por meio dos quais a propalada *universalização* da escola não se realiza como garantia do mesmo tipo de escola para todos. A análise da expansão da oferta escolar, nestes casos, mostra o quanto o nexó constitutivo entre universalização e diferenciação possibilita conjugar a expansão da escola com a manutenção de suas funções classificatórias.

No entanto, uma concepção genérica de universalização – que não dá suficiente evidência aos componentes ideológicos que ajudam esse constructo a anunciar igualdade onde e quando desigualdades estão sendo recriadas - segue dominando os modos contemporâneos de apresentar os desafios e as conquistas fundamentais em relação à educação escolar.

A frequência com que desigualdades escolares são tratadas com meras diferenças ou entendidas como algo decisivamente em vias de superação, fazendo parecer que toda e qualquer expansão da escola conta a favor da sua disseminação como direito, são um exemplo de enunciações da educação como direito vinculadas à incompreensão das funções hegemônicas reais não só da *universalização como ideologia* e da *diferenciação como fato de estrutura*, mas principalmente da *relação de mútua constituição entre universalização e diferenciação*, no capitalismo.

Pois bem, o que essas enunciações domesticadas de educação como direito tendem a ocultar? Elas ocultam que não é o propósito real de plena universalização (as mesmas possibilidades formativas escolares radicalmente para todos) o que move a história da expansão da escola. Ocultam que a diferenciação da escolarização não um momento no processo de sua produção que tende a ser superado por meio de um automatismo do desenvolvimento histórico. Que o nexó constitutivo profundo, dialético, entre universalização (como ideologia e como fato, no que diz respeito à escolarização – diferenciada - de todos) e diferenciação (como a forma real de realização histórica da expansão e da cobertura territorial e populacional da escola) é o que constitui hegemonicamente o processo de disseminação da escola, como

instituição social especializada, e da escolarização, como processo de institucionalização dos indivíduos, grupos e classes, sob o capitalismo. Essa ocultação é o que em parte viabiliza, por pelo menos um século, nos países capitalistas, mesmo no caso das nações econômica e politicamente periféricas, que a escola chegue a todos (ou tenda decisivamente nessa direção) sem que seja abalada sua capacidade de alocar diferenciadamente, na vida econômica, política e social, as classes, frações de classes, grupos e sujeitos.<sup>18</sup>

Portanto, ainda que a plena cobertura populacional e territorial da escola prossiga, em países como o Brasil, como um problema concreto central para a configuração da educação como direito, não há dúvida de que a *questão educacional* – ou seja, o modo como uma sociedade se interroga a respeito da educação como direito – precisa ser decisivamente relacionada ao desafio da unitariedade das condições de realização da escola e da escolarização, unitariedade de condições que não deve ser vista apenas como propósito objetivo de políticas, mas, antes, como uma espécie de critério de análise das condições atuais de realização da escola que nos possibilita problematizar o mais radicalmente possível as relações cotidianas vigentes na escola que temos.

Voltarei a essa questão, adiante, ainda que sem a profundidade e clareza desejada, para indicar aspectos de sua discussão e prática que me parecem centrais no debate sobre a formação dos trabalhadores na escola, hoje.

Volto, por ora, à questão dos nexos constitutivos entre universalização e diferenciação, retomando a observação de que a compreensão dos sentidos profundos do movimento hegemônico de produção da escola, e das suas incidências sobre a formação do trabalhador, requer a percepção de que parte de sua efetividade depende de que a diferenciação não seja percebida segundo seu peso, posição e funções hegemônicas reais nesse processo.

Evidentemente, a forma como se realiza a diferenciação ao longo da história e as feições por ela assumidas variam conforme as condições de formação de cada sociedade. Por exemplo, ela tende a formas sutis de *diferenciação da formação escolar*, na França, e a formas aberrantes de *diferenciação da escola e da escolarização*<sup>19</sup> no Brasil. E, como um

---

<sup>18</sup> Uma discussão mais detalhada sobre o modo particular como a diferenciação formativa persiste e se renova como meio por excelência de realização da universalização da escolarização, no Brasil, pode ser encontrada em Rummert, Algebaile e Ventura (2012).

<sup>19</sup> Com evidentes desdobramentos em termos de diferenciação da formação escolar. Mas me parece fundamental identificar que, neste caso, as variações nas condições materiais e funcionais das escolas,

desdobramento inevitável disto, a percepção da diferenciação e do seu caráter na produção geral da escola também varia de sociedade a sociedade, sendo igualmente variadas as formas de sua dissimulação.

Em casos como o da França, a não percepção da diferenciação formativa efetivamente realizada pela escola, evidenciada por autores como Bourdieu (1998) e Sirota (1993), dependeu de uma impressionante padronização da oferta escolar e da escola como instituição, envolvendo todos os seus elementos materiais, funcionais e pedagógicos, inclusive o trabalho docente, o regime de trabalho e a remuneração do professor. Assim, a diferenciação formativa se deu fundamentalmente no interior do próprio sistema, das redes de escolas, dos programas formativos etc., mas em elementos sutis, como os reforços ou desestímulos quase subliminares dos professores em relação ao uso da palavra em sala de aula por parte de crianças de famílias vinculadas a diferentes categorias sócio-profissionais dos pais (SIROTA, 1993), ou como os desencorajamentos em relação aos caminhos de prosseguimento nos estudos, ocultos ao ponto de serem percebidos como *escolha do destino* pelos próprios sujeitos (BOURDIEU, 1998).

Em sentido contrário, no Brasil, como podemos ver em estudos clássicos como os de Beisiegel (1974) e Frigotto (2001), a diferenciação das condições materiais e funcionais das escolas, bem como das vias formativas que compõem concretamente a escolarização, envolvendo incisivamente os mais variados aspectos objetivos e subjetivos, foi mantida com impressionante centralidade e segundo uma dinâmica de permanente renovação, acompanhando um processo simultâneo de intensificação e diversificação da diferenciação social.

E é fundamental destacarmos aqui que essa forma de diferenciação – que tem como elemento histórico e estrutural precedente a brutal desigualdade dos prédios, dos recursos materiais, do financiamento, dos cursos, das jornadas escolares, das possibilidades de prosseguimento nos estudos, das formas de composição das equipes de trabalho, da remuneração profissional, dentre uma infinidade de aspectos que acabam por constituir as condições objetivas e subjetivas de realização da escola – não tem repercussões problemáticas apenas na formação escolar, em sentido restrito. *Tem um efeito formativo igualmente problemático sobre todos aqueles que participam regularmente da realização da escola:*

---

bem como nas vias formativas que compõem a oferta de escolarização, são aspectos precedentes com peso decisivo.

profissionais, alunos, familiares, representantes comunitários, etc., pois tende a atingir as possibilidades de *compreensão, formulação e atuação coletiva* sobre os problemas materiais, funcionais, pedagógicos e políticos da escola, fomentando individualismo e concorrência onde deveriam prevalecer noções e orientações compartilhadas; defesas corporativas onde deveriam prevalecer projetos de agregação em torno de objetivos comuns; hierarquização onde deveria predominar ao menos a tentativa de alguma horizontalidade.

Esse quadro *decisivamente não unitário* de realização da escola, portanto, cria *dificuldades correspondentes de compreensão sobre as incidências da experiência escolar na formação da classe trabalhadora, com evidentes repercussões sobre os projetos e as ações comprometidas com transformações*. Não é por acaso que as proposições de reforma educacional focadas na “correção” do professor e nas mudanças curriculares são as medidas de primeira hora propostas por inúmeros governos. Também não é por acaso que a atuação de parte dos sujeitos da escola tenda a discrepar, às vezes fortemente, com aquilo que eles pensam ou dizem pensar sobre as formas adequadas de ação. É que os problemas de que falamos erodem cotidianamente as possibilidades de produção dos acúmulos coletivos necessários para que os diversos segmentos que atuam cotidianamente na realização da escola consigam pensar estrategicamente o que são, o que querem e como devem proceder para consegui-lo. E, na ausência de análises e programas próprios bem consolidados, as interpretações e programas que se projetam sobre a superfície dos problemas pautam com maior facilidade o debate a ação.

Não são poucas nem frágeis as formulações críticas que perceberam a centralidade desse problema. Mas creio ser suficiente trazer aqui um pouco das observações de Florestan Fernandes feitas a partir de sua intensa participação nos processos de elaboração e discussão de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do capítulo sobre educação na Constituição Federal de 1988, observações empenhadas em mostrar que nossas expectativas de mudança não deveriam se circunscrever às conquistas jurídicas ou às ações governamentais.

O importante, hoje, não é o que a nova lei poderá fazer para acabar com os vestígios de uma pedagogia às avessas, pervertida. É o que ela poderá ser para gerar, a partir de nossos dias, uma educação escolarizada fincada na escola e nucleada na sala de aula. Não basta

remover os “excessos” de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente. (FERNANDES, 1989)

Não é nada fácil “construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos”. Uma das dificuldades centrais, neste caso, reside no próprio fato de que a diferenciação intensa nas condições de sua realização produz distâncias importantes entre os e no interior dos diferentes segmentos (profissionais, alunos, responsáveis etc.) presentes no campo ampliado das relações (inevitavelmente formativas) que tecem a experiência escolar, posicionando-os em ângulos e momentos diferentes no que diz respeito às suas expectativas em relação às políticas educacionais, à escola, ao trabalho e à formação escolar. E nesse quadro, em que as diferenças de condições objetivas e subjetivas são tão variadas e intensas, torna-se muito difícil discernir *quais são os elementos fundamentais das lutas, em que medida eles podem ser estrategicamente hierarquizados, quais podem efetivamente constituir o núcleo de questões comuns capazes de agregar sujeitos em torno da constituição de lutas coletivas.*

Daí a necessidade de tomarmos *essas diferenciações, na sua multiplicidade*, como o fundamental objeto de estudo e intervenção em relação à formação dos trabalhadores, entendendo que a diferenciação da escola e a diferenciação da formação escolar que dela resulta não são um “estado” exterior aos sujeitos que possa ser superado por meio de políticas pontuais; são, antes, um fato de estrutura que incide sobre os sujeitos, formando-os como força social (constituída por fracionamentos relevantes) e, desse modo, condicionando suas possibilidades reais de se constituírem como uma força política capaz de se sobrepôr aos fracionamentos que fragilizam suas possibilidades de atuação.

Nos quadros histórico e atual de realização da escola, no Brasil, os segmentos acima identificados – profissionais, alunos, familiares, grupos comunitários – podem conseguir se tornar uma força política orientada para a disputa das grandes questões do campo educacional, como verificamos no movimento histórico da constituição dos sindicatos docentes, nas lutas dos trabalhadores por escolas e no movimento estudantil que, entre outras lutas, nos brindou recentemente com o surpreendente e avassalador movimento de ocupação das escolas. Mas, como claramente mostra Gramsci (2000b e 2002) em suas discussões sobre as forças sociais e políticas e seus processos de constituição, a persistência e intensificação das lutas de cada uma dessas forças, ao ponto delas produzirem em si próprias sucessivas modificações, depende de que elas não se mantenham como forças específicas, mais mobilizadas por questões de provisão ou por problemas corporativos do que pelas questões de grande política, obrigatórias para que haja efetiva disputa dos rumos da escola.

Portanto, o aspecto fundamental na discussão sobre a relação entre a diferenciação da escola e a formação dos trabalhadores na escola não diz respeito apenas aos seus efeitos em termos de formação escolar. O aspecto fundamental é que a diferenciação é, em si, um mecanismo de formação, em sentido ampliado, que incide sobre nós de variados modos: plantando ilusões que atenuam e domesticam nossas lutas, fazendo-nos aceitar, reivindicar ou até mesmo propor (!) projetos mais coadunados do que percebemos com a escola estruturalmente desigual; dispersando-nos em problemas corporativos e dificultando as formas de agregação sem as quais professores, alunos, pais de alunos, demais profissionais etc. não desenvolvem como acúmulo coletivo as condições objetivas e subjetivas necessárias para disporem e interferirem de fato na produção de um novo tipo de escola, de trabalho escolar, de formação escolar.

### **Sobre as possibilidades de uma formação de novo tipo na escola**

Colocar foco na afirmação: O maior desafio de pensamento e ação em relação à formação dos trabalhadores na escola se situa no plano das relações reais entre os diferentes segmentos que atuam cotidianamente na produção da escola.

Se aceitarmos como válido o quadro de problematização até aqui apresentado, a questão das posições dos sujeitos nas relações escolares se coloca como central em qualquer

discussão sobre a formação dos trabalhadores na escola, e isto tem implicações importantes para as pautas de estudo, de lutas e de ação desses sujeitos.

De fato, se a diferenciação escolar produz, para além de pontos de chegada desiguais, posições desiguais e dispersões que, desde o presente, impedem que os sujeitos mais diretamente vinculados à realização cotidiana da escola possam sobre ela dispor, um ponto de partida fundamental para o enfrentamento dessa condição desigual situa-se estruturalmente antes da formação escolar, em sentido restrito, ou seja, situa-se na formação mútua e em escala ampliada dos sujeitos que atuam na realização cotidiana da escola. E esse é um âmbito de formação que só pode sinalizar possibilidades transformadoras se forem instauradas experiências coletivas que, contrariando o fracionamento e hierarquização dos sujeitos, favoreçam a identificação e construção de aproximações, de objetivos comuns e de solidariedades capazes de fazer fermentar, *por seus próprios dinamismos*, projetos contra-hegemônicos de escola.

Tudo o que foi observado até aqui reforça, assim, a ideia de que lutas decisivas por uma formação escolar de novo tipo para os trabalhadores não se situam, imediatamente, no próprio plano da formação escolar, em sentido restrito. O núcleo de difusão dessas lutas se situa num âmbito bem mais complexo, no qual a escola se realiza cotidianamente *como espaço de formação coletiva ampliada*.

Não quero, com esta proposição, negligenciar ou desqualificar a discussão mais propriamente pedagógica relativa ao trabalho formativo da escola, mas defender que esta tende a se manter como uma questão de superfície se não enfrentamos com maior radicalidade a questão das relações por meio das quais a escola se realiza cotidianamente como um âmbito de formação ampliada de todos que dela participam.

Como alerta Thompson (2004, p. 10), “não podemos ter amor sem amantes”, o que significa dizer que não há mudança fundamental na formação escolar que prescindia da formação daqueles sujeitos coletivos capazes de fomentá-la, defini-la, conduzi-la e, desse modo, realizá-la. E, assim como não há amor realizado por quem está fora da relação amorosa, o único sujeito coletivo capaz de *realizar* essa escola de novo tipo é aquele constituído pelos segmentos que efetivamente participam de sua feitura cotidiana, como os alunos, os responsáveis, os profissionais e os representantes comunitários.

Isto faz com que as condições atuais de realização da escola sejam um objeto primordial de estudo e de ação política, de modo a fomentarmos formas de relações que possam contrariar aquilo que nos tornamos ao sermos expostos à escola fragmentada e desigual.

E me parece fundamental, neste caso, ampliar e coletivizar os estudos sobre as novas cisões internas da escola que parecem resultar dos atravessamentos entre nossa histórica diferenciação e as desagregações mais recentes, promovidas pela nossa ordem social desigual e por políticas educacionais, entre os alunos e suas famílias e os profissionais da educação, entre estes e os demais profissionais atuantes hoje na escola, e entre esses diversos segmentos, uns em relação aos outros.

Precisamos disputar incisivamente as possibilidades de conversar sistemática e regularmente sobre isto na escola, conquistando o maior número possível de pessoas para essa conversa e apostando na constituição de práticas que ajudem a nos deslocar das posições fracionadas e hierarquizadas em que fomos colocados e que não raramente são por nós naturalizadas ou reforçadas.

Precisamos de conversas e práticas que nos coloquem de novos modos em relação à desagregação da experiência escolar de alunos e pais de alunos, promovida pelas políticas de aceleração de aprendizagem, pelos programas diversificados de formação que acontecem por dentro e por fora da escola, pelos novos fracionamentos entre formação geral e formação profissional, dentre outras medidas. Que nos coloquem de novos modos em relação à desagregação dos profissionais da educação devido às políticas de responsabilização, às variadas medidas que concorrem para a diferenciação de posições profissionais, salários e regimes de contratação dentro de uma mesma escola, bem como às práticas não consagração do tempo de trabalho escolar ao trabalho coletivo.

Precisamos conversar sobre o “repovoamento” profissional da escola no contexto de difusão de políticas e programas sociais vinculados à escolarização, identificando as novas hierarquias e intervenções na escola feitas por essa via, mas também nossas dificuldades em ressignificar isto, indagando sobre as possibilidades de apreendermos a nova configuração dos quadros profissionais vinculados à escola como oportunidade de uma experiência interdisciplinar que altere o ponto de partida de cada profissão isolada, que abale seus corporativismos e invista os diferentes segmentos da tarefa de experimentar, fortalecer e fazer contar a favor da escola essa oportunidade contraditória de um olhar reconstruído pela

experiência compartilhada. Quem sabe daí consigamos discutir sobre o que fazemos e o que podemos fazer em relação às frações do tempo escolar possíveis de serem fecundadas pelo trabalho associado.

Sem a conversa e a prática sistemática e regular sobre isto – sobre o que nos tornamos sob as condições de trabalho e estudo que nos legaram, e sobre o que podemos nos tornar quando interferimos cotidianamente nessa realidade, disputando sua forma, seu conteúdo e seus sentidos –, não desenvolveremos formas mais claras de entender, falar e dispor coletivamente sobre essa realidade escolar que nos assola e assujeita, fazendo com que, mesmo capazes de discutir brilhantemente a escola, mantenhamo-nos incapazes de tocá-la.

A rigor, uma escola capaz de “crescer por seus próprios dinamismos” jamais surgirá como resultado direto de uma política estatal. Ela só poderá crescer desse modo se, nela, a classe trabalhadora estiver, como lembra Thompson (2004), “presente em sua própria formação”. E isto implica produzir, de algum modo, certamente contra a correnteza, as possibilidades de que a escola e a sala de aula operem como um “experimentum crucis” em todos os segmentos envolvidos com a sua feitura cotidiana, aproximando o que está disperso e hierarquizado, coletivizando o que está segmentado, construindo pontos comuns capazes de confrontar as relações concorrenciais a todo dia replantadas.

Por isso, a *formação dos trabalhadores na escola* é, para nós, profissionais da educação, um dos mais espinhosos e, no entanto, um dos mais fundamentais desafios. Porque, na escola, a formação dos trabalhadores, a cada dia e por longos anos para todos nós, ocorre como uma experiência simultânea de formação escolar, de “formação no trabalho” e de “formação nos movimentos sociais”. Este lugar – a escola – é isto, e é por essa sua condição que o centro de sua disputa não está na sua especialidade, mas nesse ponto ímpar de atravessamento, simultaneidade e mútua produção de experiências formativas. Ou nos damos conta disto e nos jogamos de corpo e alma nesse âmbito de formação coletiva a partir do qual a escola se define, ou passaremos mais 100, 200, 500 anos discutindo e tentando intervir na formação escolar enquanto ela nos escapa.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). In: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. São Paulo: Graal, 2001.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Volume 5. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, M. M.; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. (Orgs.). *Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-70, 2012.

SIROTA, Regine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa I. A árvore da liberdade*. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *A formação da classe operária inglesa II. A maldição de Adão*. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A formação da classe operária inglesa III. A força dos trabalhadores*. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002b.

\_\_\_\_\_. *A miséria da teoria ou um planetário de erros* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

## TEXTO 5:

### MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO FECUNDA<sup>20</sup>

Sandra Luciana Dalmagro<sup>21</sup>

#### Introdução

Pensar a formação dos trabalhadores e em particular a formação gerada nos Movimentos Sociais é pensar a realidade mesma, uma vez que a base na qual nos educamos coincide com aquela em que provemos nossa existência. Este texto pretende sustentar a tese de que nossa educação provém do meio em que vivemos, das relações que estabelecemos e que, portanto, mudar a educação é mudar a realidade social. Os Movimentos Sociais são expressão dos limites e das contradições da sociedade atual e são, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e a educação dela proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação.

O texto começa com alguns apontamentos breves acerca da realidade atual para então pensar a questão educacional tendo por base o materialismo histórico dialético. Na sequência, refletimos a questão educacional tendo por referência um movimento social específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Por fim agregamos elementos dos protestos, movimentos e coletivos que emergiram nos anos recentes, considerando que estes não apenas apontam as contradições do presente bem como contém indicações sobre o futuro.

Não é o propósito deste texto realizar uma análise da estrutura social na qual nos encontramos ou uma análise da conjuntura nesta fase imperialista do capital (FONTES, 2010, HARVEY, 2014), porém não podemos nos furtar de aí enraizar nossa análise acerca da formação

---

<sup>20</sup> Texto escrito a propósito da mesa intitulada “A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho, de moradia, na escola e nos Movimentos Sociais”, realizada no III INTERCRÍTICA – Intercâmbio Nacional dos Grupos de Pesquisa em Trabalho e Educação da ANPED, Curitiba, setembro de 2016.

<sup>21</sup> Professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC. [sandradalmagro@yahoo.com.br](mailto:sandradalmagro@yahoo.com.br)

humana e do sentido dos Movimentos Sociais pois este é o meio que os gera, com ou contra a qual se dirigem e onde reside portanto a possibilidade de melhor explicá-los. Faremos portanto, brevemente alguns apontamentos.

Segundo dados da FAO<sup>22</sup>, em 2010 ultrapassamos a marca de um bilhão de famintos no globo, dado que entra em franca contradição com o desenvolvimento de poderosas formas produtivas. As condições de moradia e saneamento de imensas parcelas da população mundial são igualmente graves. Segundo Davies (2006), em países pobres como Bangladesh, Etiópia e Sudão a porcentagem da população vivendo em favelas ultrapassa a 80%; no Brasil são 51,7 milhões de pessoas, 36,6% dos brasileiros. O desemprego é fenômeno estrutural e global, a atingir países ricos ou pobres, cidade e campo. As populações indígenas e tradicionais são continuamente expulsas de suas terras ou impossibilitadas de nelas subsistir. Segundos da CPT (2015) só em 2015 no Brasil foram registrados 1.227 conflitos por terra, água e relações degradantes de trabalho no campo envolvendo mais de 800 mil pessoas. Em âmbito internacional guerras são promovidas submetendo países inteiros a esta lógica, produzindo milhares de famintos, despatriados, vítimas da violência, gerando uma das maiores migrações em massas em pleno século XXI. Mulheres, jovens, crianças, negros e idosos são força de trabalho ainda mais barata e precarizada, além de vítimas mais freqüentes de todo tipo de violência. Os agrotóxicos envenenam a comida dos humanos e o meio ambiente, mas engordam as receitas das empresas que os produzem. Torna-se mercadoria a educação, a saúde, a água, as sementes, o conhecimento. Nada parece escapar à lógica do mercado, como já anunciara Marx (1999).

No caso brasileiro, a precarização da escola pública e a concentração dos meios de comunicação entre as elites são condições indispensáveis para manutenção deste sistema, uma das sociedades mais desiguais do mundo. Com tantas e tamanhas contradições, o controle ideológico e da informação são cada vez mais necessários, o que não dispensa, claro, o uso da força. Nos dois casos temos muitos exemplos como o Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, a condenação jurídica das greves e a violência policial aos que denunciam e se manifestam contra esta situação.

O capitalismo mundializou-se, a riqueza e o poder se encontram concentradas em cada vez menor número de pessoas ou corporações, enquanto a população de todos os continentes

---

<sup>22</sup> Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

e países vai sendo submetida a esta lógica. 1% da população mundial concentra tanta riqueza quanto os 99% restantes<sup>23</sup>, o que fora o principal mote dos protestos conhecidos como *Occupy* iniciado em Wall Street em 2011 e que se espalharam por boa parte do mundo. Como consequência desta centralização temos estabelecido, ainda que sem reconhecimento oficial, mas na prática, um “governo do mundo”, comandado pelos que controlam a economia global e articulam-se em torno dos grandes bancos e agências internacionais. Para Harvey (2014), a espoliação dos recursos naturais de nações e povos torna-se imprescindível para continuar a acumulação de capital, impondo aos países e às suas populações suas regras e leis, as quais cada vez mais se colocam em direção contrária aos interesses soberanos das nações e às necessidades de sobrevivência digna de sua população. Neste sentido, é cada vez mais transparente que vivemos em um mundo que opõe os interesses de um seleto grupo de super ricos contra o conjunto da população mundial. A concentração da riqueza que já fora tão admirada e desejada inclusive pelos que não a tinham, tem passado a ser denunciada e condenada moralmente, como atestam o crescimento dos protestos contra o sistema do capital ao redor do globo. Se o capital possui enorme poder de controle sobre o mundo, numa demonstração de sua força, eis que aí também se encontra sua fraqueza.

Expressão das contradições, talvez como em nenhuma outra época exista tantas mobilizações, coletivos e organizações os quais atuam nos mais variados temas e lugares (HARVEY et al, 2012; MARICATO et al, 2013; CAROS AMIGOS, 2016). Ambientais e alimentares, por moradia e transporte, na comunicação e jornalismo, nas artes e na cultura, sem terra e sem teto, por creche, escola e saúde pública, de mulheres, negros e de orientação sexual, na música e na internet, de estudantes e operários. A pulverização de temáticas que parece não comportar unidade, não teria por base uma mesma realidade social cada vez mais controlada, homogeneizada e mercantilizada? A luta pela diversidade não seria expressão de que vivemos num mundo cada vez mais homogêneo? (JAMESON, 2006). A defesa do direito de expressão, comunicação e informação independentes não indica a concentração dos mesmos? Defendemos os direitos de trabalhadores, mulheres, negros, homossexuais e migrantes, enfim,

---

<sup>23</sup> [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118\\_riqueza\\_estudo\\_oxfam\\_fn](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn). Acesso em 9/9/2016 as 10:51. O site afirma ainda que 62 pessoas mais ricas do mundo acumulam o equivalente à riqueza dos 50% mais pobres da população mundial, indicando uma concentração de riqueza impressionante e galopante considerando que em 2010, o equivalente à riqueza da metade mais pobre da população global estava na mão de 388 indivíduos.

os direitos humanos porque estes se encontram ameaçados? A realidade social desenrola-se contraditoriamente. O capitalismo gera o seu contrário, a luta por sua superação.

A outra face da concentração da riqueza e do poder, e sua conseqüente padronização cultural é, neste momento da história, o sem número de lutas, organizações, coletivos e movimentos dos mais variados tipos, formas de organização e ação. A variedade de propósitos, formas de articulação, mobilização e táticas de ação torna a expressão Movimento Social imprecisa. Para evitar a indefinição, tomamos a indicação de Kula (1977), para quem Movimentos Sociais são aqueles que fazem a contestação da sociedade vigente, portanto, aqueles que lutam por transformação nas estruturas sociais. O termo movimentos sociais foi criado nos anos 1840 por Von Stein, sociólogo e economista alemão, para analisar o mundo urbano-industrial e refere-se às ações coletivas de um determinado grupo organizado que visa alcançar mudanças na sociedade. Neste sentido pensamos que os movimentos captam o sensível da sociedade, expressam seus limites, suas necessidades de mudança, dão pistas do futuro. Neste sentido também são férteis para pensar a educação.

### **Formação humana: de onde vem nossa educação?**

Nascemos da espécie *homo sapiens sapiens*, mas precisamos aprender a ser homens (Figueira, 1985). Aprendemos no meio em que vivemos, nas relações que estabelecemos. A educação não se descola da vida real, ela se processa na vida real e esta tem por fundamento a produção da existência, o trabalho. Para Marx (1987), o determinante ou a centralidade da formação do homem e de seu processo de conhecimento encontra-se na atividade humana, no trabalho, na práxis. Diferentemente de idealistas e empiristas para quem o homem aprende pela razão ou pelos sentidos, Marx joga a centralidade para o terreno da história, para a atividade humana que molda a razão e os sentidos.

Para Suchodolski (1976), Marx se opôs às correntes idealistas que compreendiam o homem como dotado de uma essência inata e imutável, mas também criticou o empirismo, ainda que o considerasse um avanço em relação à teoria metafísica tradicional da essência, uma vez que, para aquele, não se poderia atribuir nenhum apriorismo ao homem, este era uma

tábua rasa. Para o empirismo, o ser do homem advém do ambiente cujos sentidos humanos são capazes de captar. Marx critica essa perspectiva, considerando-a de caráter antissocial e metafísica. Para Suchodolski,

não se trata de modo nenhum de uma ponte secreta que através dos sentidos ponha em comunicação dois mundos opostos – o mundo dos homens e o mundo das coisas. Trata-se de uma relação de mútuo contacto e de mútuo condicionamento, de uma relação de criação e transformação recíproca (1976, p. 16).

Marx demonstra nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos (1987) que a formação dos sentidos humanos é trabalho de sucessivas gerações. Os órgãos humanos possuem a capacidade de ver, ouvir, falar, sentir, mas o que vêem, ouvem, falam e sentem é produto social e histórico. Os sentidos humanos ensinam sobre o mundo objetivo, mas são formados por este mundo. As correntes pedagógicas sensualistas destacam o papel do ambiente na educação, mas ignoram o papel da ação humana nesse ambiente, assim, a mudança pela educação do ambiente se torna impossível. Lukács (1967) indica que autores burgueses, já no início do século XX, pretendiam salvar a integridade da pessoa humana, contra a retaliação sofrida no processo de trabalho, sem, no entanto, alterar esse processo. Incorrem assim numa crítica moral, abstrata ou na utopia. Esta última, para Mészáros (2006) é “inerente a todas as tentativas que oferecem remédios puramente parciais para problemas globais” (p. 270). Resulta deste processo que se deviam transformar, não as relações sociais, mas a maneira de conceber a existência individual e o ideal, causas destas contradições (SUCHODOLSKI, 2002, p. 98).

Ressalta-se portanto, a indissociabilidade entre vida e educação. Viver é o mesmo processo de educar-se, ao produzir a vida produz-se a educação do homem, a forma como produz sua existência diz do processo educativo. A educação é inerentemente social e fundamental à existência humana e “não um processo mais ou menos inútil do qual a sociedade possa prescindir” (FIGUEIRA, 1985). Para este autor, o processo educativo consiste, em última instância, em transformar os indivíduos de um determinado grupo social em participantes de tal sociedade, isto é, comungando o modo de vida, os valores e as relações socialmente vigentes. O objetivo da educação é a inserção social, não de uma forma qualquer, mas de uma forma social, histórica. Precisamos aprender a viver numa sociedade determinada. A educação não é portanto uma abstração, mas produto de relações concretas. Há portanto, para cada época histórica “aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época

determinada não ensina uma qualquer coisa, um corpo qualquer de saber. Ensina aquilo que pode e deve ensinar” (FIGUEIRA, 1985, p.13). O ensinar nasce, portanto, “com as relações reais dos indivíduos” (idem p. 14).

Mészáros (2005, p. 25), ao apontar os vínculos dos processos educativos com os processos de reprodução social, conclui que o sistema educacional só pode sofrer mudanças profundas com uma transformação correspondente no interior de um quadro social em que tais práticas educacionais se inserem. Para Manacorda (2007), o homem plenamente desenvolvido está situado em Marx, num quadro em que a totalidade das forças produtivas é dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados, possibilitando a cada indivíduo se apropriar do acúmulo histórico da humanidade. É subjacente aos escritos de Marx a descrença de que por meio da educação seja possível superar a divisão do trabalho ou das classes sociais ou mesmo promover a formação omnilateral. É a supressão da propriedade privada dos meios de produção, com o conseqüente fim das classes e da divisão destas em formas distintas de trabalho que dá bases para o desenvolvimento omnilateral.

O enraizamento da educação nas relações sociais, na base material, possibilita o questionamento da visão idealista de que a mudança do mundo adviria de uma mudança em nossa educação. Poderíamos nos educar de um modo diverso mantendo a mesma base social, sem alterar as relações que nos formam? Pensamos que não. Mudar a educação é mudar a realidade mesma. Mas como mudar a realidade se somos educados por ela? A resposta reside, a nosso ver, na compreensão da realidade como totalidade contraditória, em movimento. Esta questão já fora posta por Marx: “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX e ENGELS, 2004, p. 107).

A situação atual, como apontamos, comporta agudas contradições cada vez mais explosivas. São os limites postos em cada atualidade que empurram às lutas, aos protestos e aos movimentos, são os limites e contradições para produção da vida que exigem a mudança das circunstâncias. Os antagonismos sociais geram interesses opostos. Projetos sociais distintos necessitam de projetos formativos diferentes. As classes em luta originam projetos sociais e educacionais antagônicos, ou ao menos diferentes. Eis a base material sobre a qual uma nova educação ou a consciência de classe se ancora: as lutas, a organização coletiva, a teoria revolucionária, a experiência de classe (THOMPSON, 1987).

Os movimentos sociais geram uma pressão - inclusive educacional - sobre a sociedade vigente. A constituição, trajetória e luta dos movimentos, dos partidos, dos grupos, enfim, da classe, são educativos, educam pela ação e organização coletiva. Neste sentido e em perspectiva dialética, é importante observar que, se a educação é originada na base material, na ação humana, portanto ela também age ou retroage sobre esta base, a educação, determinada pelo real, também o determina. Como afirmamos, ela não é um apêndice inútil, ela é essencial para qualquer sociedade ou projeto social. É importante esta observação para não esterilizar o papel da educação, para compreender a práxis humana como prática sensível, como afirma Marx (1989) nas Teses sobre Feuerbach.

Os movimentos sociais são portanto educativos, mais precisamente, ao questionarem as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas, organização coletiva. Ao colocarem as pessoas em movimento, em outras circunstâncias e relações, possibilitam alterar a direção da educação. Neste sentido parece correto pensar que quanto mais radical (no sentido de ir à raiz dos problemas sociais), quanto mais atinge as causas estruturais do sistema, e isto na prática social e não apenas no âmbito do discurso, maior o potencial de transformação radical da educação.

A “educação virada para o futuro” (SUCHODOLSKI, 2002) não aceita o atual estado de coisas, ultrapassa o horizonte burguês. É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que a geração jovem pode verdadeiramente se formar, afirma Suchodolski. É nesse quadro que a educação pode ajudar efetivamente na transformação do mundo. Se referindo à educação escolar afirma: “O ensino só pode atualmente servir o futuro quando vai unido à prática revolucionária que cria este futuro”. A vinculação da educação com a prática revolucionária é que resolve a questão do que deve mudar primeiro, se as circunstâncias ou os homens. “Este é o caminho pela qual a educação pode ajudar realmente e não utopicamente a fazer o futuro” (1976, p.178). A teoria de Marx da vinculação do ensino dos homens que se transformam transformando as circunstâncias constitui-se um princípio diretivo fundamental e inesgotável.

Antes de passarmos à próxima parte é importante dizer algo sobre a formação teórica, pois o que afirmamos até o momento pode parecer a alguns que apenas a prática educa e portanto haveria um menosprezo à teoria, o que seria um equívoco. Evitamos a dissociação teoria e prática; a teoria decorre e se articula à prática, a ilumina, dá sentido e coerência. Pensamos com Lênin que sem teoria revolucionária não há prática revolucionária, e que o

inverso também é verdadeiro. Os movimentos e organizações que alcançaram maior poder de transformação social não deixaram a elaboração e formação teórica de lado, antes a combinam com a formação originada das lutas. A formação teórica sem atuação concreta, sem enraizamento prático é tão impotente quanto uma prática esvaziada de teoria.

### **Formação humana e formação da classe no MST**

O MST é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político do país (FERNANDES, 2006, IANNI, 2004). É produto de um momento histórico do capitalismo em âmbito mundial, em sua fase madura, ou imperialista. De outro lado, o MST também é produto da organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo no campo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto. O Movimento é uma forma de reação dos trabalhadores e desempregados (do campo e da cidade) para o combate ao capital e para a necessidade de construção de formas de vida para além deste. O MST, por sua atuação, indica que a luta de classes não deixou de existir, mas que ela assume outros contornos, se transfigura dialeticamente em sintonia com as mudanças operadas na totalidade do modo de produção do capital.

Entendemos o MST como um movimento que aglutina alguns dos milhares de pessoas que não encontram na forma de organização social vigente as condições para produzir sua existência. Muitos dos sem terra que vão ao MST encontram-se despidos de qualquer forma de propriedade: a terra, a moradia e mesmo sua força de trabalho não consegue mais encontrar comprador. São milhares de famílias que vivem à beira das estradas, em barracos, ou nas favelas, vivendo de favor na casa de parentes, agregados e assalariados rurais que quando dispensados de seu trabalho não têm para onde ir. Assim, o MST é um espaço onde milhares de seres humanos buscam uma forma de produção da vida, de inserção social.

Vendramini (2004) considera que no MST uma “massa totalmente destituída de propriedade” constitui um sujeito social coletivo, “uma identidade social que se refere à sua natureza de classe”. Num tempo em que a propriedade está altamente concentrada e toda

sorte de misérias atinge amplas massas, o movimento social organizado “é capaz de dar condução política à revolta e ao desespero” (VENDRAMINI, 2004, p. 18).

O sem terra vai ao MST não porque deseja transformar a sociedade, mas porque precisa sobreviver; busca uma possibilidade de incluir-se socialmente. Pode até considerar essa forma de sociedade injusta, excludente, da qual ele é vítima, mas a preocupação fundamental é sua sobrevivência e de sua família. Manter-se vivo é condição fundamental e pressuposto para poder fazer a história.<sup>24</sup> Tomada nesse sentido, a luta de muitos sem terra individualmente é a busca pela inserção na sociedade, que acaba por contribuir na reprodução e “reciclamento” da produção de capital. É preciso ter presente que a dimensão corporativa nos limites do capital é real na luta concreta operada pelos sem-terra organizados no MST, mas não é (não tem sido) única. Na busca por melhores condições de vida dentro da ordem do capital, ou no caso dos sem terra por sua inserção na dinâmica do modo de produção burguês, surge a possibilidade através da atuação, neste caso do movimento social, de superação da luta particular para adentrar a esfera da luta coletiva, de interesses universais dos trabalhadores. É o amadurecimento da luta política dos trabalhadores que permite a ampliação da luta pela sobrevivência individual para chegar à luta pela transformação social. A passagem de um nível a outro, ou a aquisição da consciência de classe se torna possível por meio da “ligação estrutural da experiência do trabalho e das experiências políticas, sociais e educativas” que são gestadas no Movimento Sem Terra (VENDRAMINI, 2000). O MST é então o produto mais acabado do capital, que expressa suas contradições, a máxima capacidade produtiva com a mínima capacidade de socialização da riqueza, é expressão da degeneração dessa sociedade que coloca aos homens a necessidade de sua superação dessa forma de vida social.

A principal forma de luta utilizada pelo MST são as ocupações de latifúndios e os acampamentos nele instalados, cuja presença de centenas ou mesmo milhares de famílias exerce grande pressão por sua desapropriação. A ocupação e os acampamentos são ações de grande radicalidade pois questionam a propriedade privada da terra. Por isso são tão combatidos pela classe dominante e seus aparatos, que buscam inviabilizá-los das mais diversas

---

<sup>24</sup> “As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza” (MARX E ENGELS, 1989, p. 37).

formas. As marchas e as ocupações de prédios públicos são outras formas importantes de luta utilizadas que também visam pressionar para a realização de suas reivindicações, promover o debate público e a politização.

As principais formas de luta são também as principais formadoras da consciência. A luta coletiva contém um potencial educativo ou formativo enorme, pois possibilita ou fomenta o questionamento das bases de sustentação da sociedade que são também as bases sob as quais a consciência ou a educação se constituem. O sem terra compreende sua condição de oprimido na ocupação e no acampamento, quando identifica que esta condição não é individual, mas coletiva. A ocupação é um momento de formação ou despertar da consciência ao questionar a propriedade privada da terra, ao colocar massas humanas destituídas de propriedade no confronto com o capitalista e o Estado. A ocupação é uma ação radical; somente é possível pela ação coletiva, organizada, planejada, consciente. Por detrás da ocupação há um trabalho de formação, um trabalho que contém a solidariedade de classe, empurrada pelas condições degradantes de vida, um processo coletivo e individual, pois cada participante da ocupação também precisa tomar a decisão de nela estar. Está dada então a possibilidade de articular sua condição objetiva e pessoal à organização coletiva e comum.

O período de acampamento, mais duradouro do que a ocupação, também é fértil e fundamental para a promoção de outro tipo de educação, pois nele o conflito entre sem terras e o capitalista permanece visível, assim como o papel da polícia, do judiciário, da mídia e dos poderes locais. No acampamento se constitui um coletivo dos destituídos de propriedade que se reconhecem enquanto tal, que se identificam em suas histórias, que constroem uma identidade coletiva e que pode tornar-se uma identidade de classe. É um período em que o sem terra se defronta com novas relações, com novas experiências de vida em sociedade, as decisões são tomadas coletivamente em assembléias, o alimento e as roupas são distribuídos equitativamente, os núcleos são a organização de base na qual todos fazem parte, espaço de informação, discussão e decisão. É preciso aprender a viver em coletivo e de modo mais igualitário, muitas vezes em direção contrária à educação já consolidada. Aprender novas relações exige atenção, exercício e algum tempo. Não é uma aprendizagem espontânea nem puramente discursiva.

Os acampamentos se destacam ainda pela pluralidade de questões que fazem emergir; a família toda esta na luta em tempo integral, emergem então questões ligadas à infância, às mulheres, ao alcoolismo, à fome, ao analfabetismo, à saúde, ao trabalho, ao meio ambiente...

Enfim, toda a complexidade da vida humana emerge no acampamento e coletivamente passa a ser gerida, as pessoas são educadas nestas relações que tentam se constituir como novas. Encontramos ações no MST que dizem respeito à organização da moradia, às relações de gênero e entre filhos e pais, à educação escolar e à formação humana, à produção agropecuária para subsistência, para o comércio e na dimensão ecológica, à arte e ao lúdico, à sexualidade, apenas para citar algumas. Essas dimensões incorporadas pelo movimento social acreditamos representar um avanço significativo em relação à esquerda tradicional, limitada aos aspectos corporativos e econômicos, vinculada ao trabalhador empregado e com dificuldades de abarcar em sua luta os desempregados. No MST, a gestação de novas experiências de organização da vida humana em sua totalidade representam um desafio ao se ter em frente a superação do velho modo capitalista de produzir a vida. Desafio urgente pois mesmo com a destruição das forças produtivas (MESZAROS, 2002) e a recriação permanente de trabalho, milhares de pessoas não conseguem produzir sua existência no capitalismo, apontando o limite desta forma de sociedade dar conta das necessidades de vida e desenvolvimento humano. São estes limites que empurram as pessoas aos protestos e movimentos sociais onde dão vazão à suas demandas. Coletivos e movimentos podem tatear no presente relações que no futuro podem se consolidar, neste sentido são portadores de futuro.

As relações e embates vividos no acampamento e sentido da luta do MST necessitam, para serem eficazes, de formação teórico-política e de educação escolar como elementos indispensáveis para uma visão mais ampla e articulada de mundo e para o aprofundamento do entendimento da realidade e das estratégias de ação. Educação formal, ainda que contraditoriamente, e formação política autônoma, promovida pela organização da classe, são indispensáveis na luta social. A formação advinda da teoria e da prática podem se enlaçar e quando isto acontece a consciência social encontra-se melhor sustentada. O estudo sistemático do real, a articulação entre formação teórica e a de base empírica encontram-se presentes para que um Movimento Social da envergadura do MST possa existir, perpassa a preparação da ocupação, permite orientar o tenso e longo período de acampamento e depois abre-se em um leque de temas nos assentamentos. Nestes, além da formação política se faz necessária também a formação para o trabalho, a cooperação, a agroecologia, a educação escolar entre outros aspectos já citados.

No que se refere à educação escolar identificamos que no MST esta é uma questão presente desde os primeiros acampamentos e atravessa toda a trajetória do MST numa

interessante articulação entre a luta por escola e o conjunto das lutas do MST (DALMAGRO, 2010). Neste vasto trabalho com escolas destacamos a tentativa do MST em transformar esta instituição para colocá-la em melhor sintonia com as demandas de suas lutas, o que não se constitui como empreendido fácil, mas demonstra que as possibilidades de transformação da escola andam juntas com as lutas por transformação social, como apontou Suchodolski (1976). Nossas pesquisas identificaram ainda uma crescente importância atribuída pelo MST à escolarização, inclusive na expectativa da formação da consciência política, o que por um lado revela a importância da escolarização (no sentido de acesso a conhecimentos sistematizados, capacidade de leitura, escrita e noção das diferentes ciências) como base necessária à formação política, de outro preocupa ao atribuir à escola um papel que esta não consegue sozinha responder. Observamos que a formação política atribuída à escola neste aspecto parece crescer, porém ocorre num momento em que a luta do MST refluía (DALMAGRO, 2010). Pensamos que a formação de militantes ou da consciência de classe pressupõe o enraizamento concreto nas lutas da classe, ainda que a escolarização seja um aspecto indispensável, ela ganha potencialidade quando articulada às lutas e à organização coletiva. São estas que podem promover transformações na escola e que permitem articulá-la a outro projeto educativo e de sociedade.

A formação adquirida na ocupação e no período de acampamento pode continuar a se desenvolver no assentamento, a depender da organização e das lutas que ali se desenvolvem. Porém, a produção coletiva da vida tende a ser mais avançada nos acampamentos do que nos assentamentos onde a propriedade privada dos meios de produção e a lógica do mercado volta a se impor (GRADE, 2000). Os acampamentos são espaços mais livres das amarras do capital, por outro, não são de todo livres destas amarras, em particular quando os acampados precisam vender sua força de trabalho nas fazendas e cidades vizinhas para sobreviver (SAPELLI, 2013). Particularmente fazer germinar novas relações produtivas é algo que o MST buscou ensaiar em alguns assentamentos coletivos e cooperativas, mas é aí onde o limite do MST - e da humanidade neste momento histórico - aparece pois, como estabelecer novas relações de trabalho e produção imersos no sistema capitalista? Se o capitalismo não oferece condições dignas de vida para grande parte da humanidade, esta humanidade ainda não foi capaz de criar uma forma de existência que torne o capitalismo obsoleto. Este limite que se faz sentir nas áreas conquistadas pelo MST é o desafio do conjunto dos que sentem os limites desta forma de

vida social. Pinassi assim sintetiza a questão que se coloca ao MST passados 30 anos de sua existência:

A contradição da reforma agrária de mercado bateu às portas do movimento, exigindo a incômoda definição entre atender às contingências do mercado, com camponeses-empresendedores integrados ao capitalismo agrário, fomentar uma indigesta luta de classes em seu interior **ou** perseverar na formação de trabalhadores conscientes de seu papel histórico na construção do socialismo. Eis a sua [do MST] mais profunda tensão interna: pôr em memória as conquistas do passado, defender sua “vocação camponesa”, apostar no empreendedorismo de alguns assentamentos, refluir nas lutas e institucionalizar-se; **ou** denunciar os limites cada vez mais estreitos que o capital, através de instrumentos privados e estatais, impõe a sua existência como alternativa societária – quase sempre problemática – no interior da ordem. Mais, enfrentar, com a positividade que a luta de classes exige, a proletarianização de sua base social, convertida num enorme celeiro de força de trabalho disponível para o capital no campo e na cidade. Os caminhos da “revolução na ordem” se esgotaram. As condições atuais da realidade objetiva se definem por um padrão de acumulação essencialmente destrutivo, o que impõe severa crítica a toda e qualquer via de desenvolvimento – incluindo aí o neodesenvolvimentismo – que se venha formular para a reprodução do sistema sócio-metabólico do capital. (PINASSI, 2014, s/p, grifos no original).

### Considerações finais

Para concluirmos queremos retomar o ponto pelo qual iniciamos, a situação atual, mas agora sob o ângulo das mobilizações e protestos ocorridos nos últimos anos no Brasil e no mundo. Para Carneiro, em 2011 há uma eclosão simultânea e contagiosa de movimentos sociais de protestos em diversas partes do globo. No norte da África contra ditaduras, na Grécia e Espanha com greves e ocupações, em Londres nos subúrbios, no Chile na mobilização dos

estudantes por educação pública; nos EUA contra os bancos e corporações. O que há em comum nestas lutas é o desemprego e a carestia, a recusa dos espaços institucionais tradicionais, além da ausência de canais reconhecidos de representação e protesto. Tratou-se de uma “catarse política protagonizada especialmente pelas novas gerações” (CARNEIRO, 2012, p. 9).

Para Zizek (2013), manifestações como o Occupy, a Primavera Árabe, e Junho de 2013 no Brasil, apesar de cada uma ter motivos específicos ligados ao contexto de cada país, elas tem em comum a reação contra as múltiplas facetas da globalização capitalista, um sentimento de desconforto e descontentamento generalizado com o sistema como um todo e não apenas com um ou outro de seus aspectos. Para Alves (2012) trata-se de uma “globalização dos de baixo”, cuja enorme diversidade exprime a universalização da condição de proletarização.

O Movimento Occupy em Wall Street em 2011 traz para o centro dos protestos o sistema social vigente, notadamente a concentração da riqueza e do poder, condensados no centro financeiro de Nova York, o que ficou evidente no lema “somos 99% contra o 1%”. Sentido similar pensamos ter sido a mensagem das ruas em 2013 no Brasil - apesar das elites tentarem reduzir e manipular seu significado, de parte da esquerda ter ficado confusa e das múltiplas temáticas e perspectivas simultaneamente presentes - o que vimos foi um profundo descontentamento com o instituído, a desigualdade social, a reivindicação por mais e melhores serviços públicos.

Para Rolnik as mobilizações de Junho de 2013 não surgiram no nada, mas do acúmulo de movimentos urbanos como o passe livre, os sem teto e o movimento estudantil. Para Maricato (2013) e Harvey (2013) estas mobilizações repuseram na pauta a questão urbana e o direito à cidade, pois estas se tornaram um grande negócio com a especulação imobiliária, agravada pelas obras da Copa e Olimpíadas. Moradia, transporte e serviços públicos transformados em mercadoria tornam as cidades lugares de segregação social, mas também cenário e o objeto das lutas por moradia, livre circulação, direito ao trabalho, educação e saúde.

Mas o que podemos aprender com estas mobilizações e com a experiência do MST? Como assinalamos anteriormente, são as contradições e os limites do presente que movem a luta social e suas organizações. Elas nos ensinam que a luta de classes não acabou pois é a divisão do trabalho e da riqueza em classes que está na base da sociedade e dos conflitos sociais. Nos ensinam ainda que as formas de luta e organização da classe são dinâmicas. A

descoberta de novos produtos e regiões do planeta pelo capital é também a entrada das lutas sociais em novas regiões e temas, pois para onde vai o capital o conflito vai atrás (SILVER, 2005). As formas de lutas, de mobilização e organização da classe, ainda que com muitas limitações, respondem às metamorfoses do capital. Por exemplo, a educação transformada em mercadoria<sup>25</sup> – o que não é apenas sua privatização direta, tem feito emergir um conjunto de movimentos e mobilizações ao redor do globo que não cabem na estrutura sindical, mas criam novas formas de luta e protestos como as ocupações de escolas em São Paulo, a articulação de professores no México, as mobilizações estudantis no Chile. Mas também dão nova força às formas clássicas de luta, como as greves de professores no Brasil em anos recentes.

As mobilizações de massa e os novos coletivos a emergiram também indicam os limites da luta institucional e uma enorme crise de representação política no Estado e mesmo nas organizações de esquerda (HARVEY et al, 2012; MARICATO et al, 2013; CAROS AMIGOS, 2016). Quanto ao Estado, penso que vai se tornando transparente sua condição de classe e a submissão dos governos e parlamentos a poderosos interesses internacionais e locais, interesses estes que cada vez mais contrariam as necessidades e perspectivas da população que os elege. Guardo um otimismo proveniente desta constatação, pois se esta informação não é nova, o novo é que esta verdade vai se tornando evidente para as multidões, assim como a origem imoral e ilegal da acumulação da riqueza e a necessária pobreza econômica e cultural daí gerada, além do papel do Estado neste processo. Parece-me possível identificar uma dupla direção dos movimentos contemporâneos quanto ao Estado, de um lado uma “negação do Estado”, de sua incapacidade de resolver os problemas da população, levando a auto-organização para sanar os problemas e a busca pela construção de alternativas, de outro, uma “afirmação do Estado”, a pressão para que se volte aos serviços públicos, aos direitos e políticas sociais e do destino público aos recursos públicos.

Quanto à crise de representação dentro da própria esquerda, se destaca o questionamento à institucionalização das estratégias de luta, à hierarquização e concentração de poder, à burocratização sindical, fazendo emergirem coletivos que buscam exercer relações horizontais (CAROS AMIGOS, 2016), os quais identificam a política e as relações de poder em todos os locais, porém nem sempre devidamente articulados às estruturas centrais de poder ou à macro estrutura social. A esquerda não morreu, mas os jovens nas ruas e suas novas formas

---

<sup>25</sup> Sobre isto ver Freitas, 2014.

de luta e política indicam que esta condenada ao fracasso a esquerda institucionalizada, burocratizada, fortemente hierarquizada e já sem diálogo com suas bases.

O MST é um movimento social importante para a reflexão aqui proposta pois ele possui uma atualidade impressionante ao emergir da contradição central da sociedade: a propriedade privada dos meios de produção e com ela a necessária produção de uma massa que jamais será chamada à produção. Um movimento social que articula a luta econômica e institucional (MÉSZÁROS, 2002). A ocupação e o acampamento são questionamentos à propriedade privada e ao individualismo burguês, além de aglutinarem temas atuais como gênero, saúde, educação, meio ambiente, trazendo à tona a totalidade social, a articulação das partes no todo. Porém, a base material que se segue aos acampamentos, os assentamentos, não superam a lógica capitalista, mas a repõe. A construção de relações humanas e de produção para além do capitalismo é o desafio não apenas do MST mas de toda humanidade. Está reposta então a clássica questão do primado da base material sobre a consciência. É preciso produzir a existência de um modo radicalmente novo para que a educação emergja diferente.

O MST e diversos movimentos recentes indicam que a formação humana se processa tendo por base a realidade objetiva, as condições de vida, as relações que estabelecemos. Neste sentido a educação não é um processo individual, mas coletivo, e é na organização coletiva para superação da sociedade atual que pode emergir um novo sentido à educação. A formação para uma nova sociedade só pode ser dar na luta pela contestação do estabelecido, tendo por base as contradições sociais e a tentativa de construção de novas formas de vida social. A consciência de classe é produto das lutas da classe, portanto da prática social. O discurso e a fala tem poder educativo desde que sintonizados com o real. A educação formal também pode contribuir neste processo quando ocupada e articulada às lutas. Os movimentos sociais educam para o novo na medida em que apontam concretamente para este novo. É a luta radical que permite abrir novos horizontes para o futuro da sociedade e também para a educação.

## Referências

ALVES, G. Ocupar Wall Street... e depois? In: HARVEY, D. et all. **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2012.

CARNEIRO, H. S. Rebeliões e Ocupações de 2011. In: HARVEY, D. et all. **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2012.

CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Novas Esquerdas**. Ano XIX, n. 80, São Paulo, 2016.

CPT. **Conflitos no Campo Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2016. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/> Acesso em 13/9/2016 as 15:33 hs.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2010.

DAVIS, M. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FIGUEIRA, P. de A. A educação de um ponto de vista histórico. **INTERMEIO** – Revista do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.

FREITAS, L. C. de Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história – 3 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRADE, M. **MST: luz e esperança de uma sociedade igualitária e socialista**. Florianópolis: UFSC, Dissertação (Mestrado em Economia), 2000.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: MARICATO, E. et all. **Cidades Rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2013.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**, 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, D. et all. **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2012.

IANI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio. São Paulo, Ática, 2006.

KULA, W. La historia económica y la historia de los novos movimientos sociales. In: **Problemas y métodos de la historia economica**. Barcelona: Península, 1977, p. 68-71.

- LUKÁCS, G. **Marxismo ou existencialismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, Editora Alínea, 2007.
- MARICATO, E. et all. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil**. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2013.
- MARICATO, E. É a questão urbana, estúpido! In: MARICATO, E. et all. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil**. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2013.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. 17ª ed. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: por uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- PINASSI, M. O. Balanço dos 30 anos do MST. **Correio da Cidadania**. São Paulo, 9 mar. 2014.
- SAPELLI, M. L. S. S. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 448 f. Tese (Doutorado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2013.
- SILVER, B. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**. vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.
- VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.
- VENDRAMINI, C. R. A natureza de classe dos trabalhadores sem-terra. In: AUED, B. e PAULILO, M. I. S. (org.). **Agricultura familiar**. Florianópolis: Insular, 2004. (p. 217 – 227).

ZIZEK, S. Problemas no Paraíso. In: MARICATO, E. et all. **Cidades Rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2013.



## Organização



## Realização



## Apoio

