

Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência

SCHOOL EDUCATION AND RESISTANCE: THE (DIS) QUALIFICATION
OF EDUCATION AND OBNUBILATION OF CONSCIOUSNESS

Lígia Márcia Martins¹
Saulo Rodrigues Carvalho²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar, em primeiro plano, as relações entre a acumulação do capital e a educação escolar, apontando a confluência entre o caráter cíclico do modo de produção capitalista e o distanciamento do atendimento, por parte da escola, de sua função precípua, qual seja: operar a serviço do desenvolvimento, em cada indivíduo, das capacidades requeridas à inteligibilidade acerca da realidade concreta, isto é, do desenvolvimento da consciência em suas máximas possibilidades. Sem perder de vista a natureza contraditória da relação entre escola e sociedade, expressa na tensão entre formação e (de)formação humana, destaca a premência pela resistência à dilapidação das possibilidades desenvolventes e humanizadoras da educação escolar, sobretudo pública, advogando, como tal, o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, na ausência dos quais a consciência das pessoas permanece subjugada ao aparente e ao pseudoconcreto.

Palavras-chave: Capitalismo. Reestruturação Produtiva. Educação Escolar. Consciência.

¹ Livre Docente em Psicologia da Educação. Professora do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Unesp/Araraquara. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br

² Doutor em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professor colaborador do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), no *campus* Santa Cruz em Guarapuava-PR. E-mail: saulorc1982@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to present, in the foreground, the relations between the accumulation of capital and school education, pointing to the confluence between the cyclical character of the capitalist mode of production and the distancing of attendance by the school, of its primary function, which is to operate at the service of the development in each individual, of the required capacities for intelligibility about the concrete reality, that is, of development of the consciousness in its maximum possibilities. Without losing sight of contradictory nature of the relationship between school and society, expressed in the tension between human formation and (de) formation, highlights the urgency by resistance to dilapidation of the developmental and humanizing possibilities of school education, above all public, advocating, as such, the teaching of knowledge historically systematized and endorsed by human social practice, in the absence of which the consciousness of the people remains subjugated to the apparent and the pseudoconcrete.

Keywords: Capitalism. Productive Restructuring. School Education. Consciousness.

Introdução

Neste artigo trataremos da educação escolar como forma de resistência ao domínio do capital sobre a subjetividade das pessoas. Há que se considerar a educação escolar como forma privilegiada de ensino, na qual os indivíduos se relacionam com as qualidades do pensamento humano no seu estado mais desenvolvido. Por sua vez o pensamento humano é o resultado do processo de desenvolvimento histórico-social. A sua apropriação pelos indivíduos depende, outrossim, das condições de existência, com as quais os sujeitos estabelecem relações e vivem.

A crise capitalista tem instituído condições de existência, cada vez mais degradantes, para a maioria das pessoas, submetendo o trabalho a insuportáveis padrões de exploração. O condicionamento e a submissão dos indivíduos aos imperativos do capital exigem o acionamento de estruturas ideológicas que permitam o consentimento total ao ciclo destrutivo da produção de valores de troca no capitalismo. A manutenção do sistema capitalista demanda, passo a passo, um processo intensificado

de obscurecimento das consciências individuais. Com isso, o capital não só se coloca à frente do domínio dos processos de educação, como opera no sentido contrário às conquistas sociais nesse âmbito. Salientamos, deste modo, o funcionamento da autovalorização capitalista e a deterioração do sistema escolar como reflexo da manutenção da normalidade da produtividade, num processo intrínseco de *(des)qualificação* da força de trabalho. Analisando a particularidade do capitalismo e neoliberalismo brasileiro, focamos na “Reforma” do Ensino Médio e a instituição de mecanismos de desvalorização do conhecimento escolar, na formação de um currículo entrelaçado por um discurso ideológico que integre as formas de depauperamento do trabalho formal. Não poderíamos deixar de registrar a luta dos estudantes contra o esfacelamento da escola e a resistência aos ataques da mídia burguesa, resultando no maior movimento de ocupações de escolas ocorridos na história do Brasil. Da mesma forma, concluímos nossa reflexão, reafirmando o papel primordial da educação escolar na formação da consciência e personalidade dos indivíduos. A luta pela escola torna-se também uma forma de resistência aos processos de subordinação e obnubilação das consciências individuais aos efeitos devastadores da produção alienada do capital.

O capital contra a educação

O ciclo elementar da produção capitalista é a criação de valor (*unidade valor de uso e valor de troca*). Ele geralmente se inicia pelo dinheiro que se transforma em mercadoria, retornando às mãos do capitalista na forma de dinheiro acrescido de valor. Nas suas configurações mais abstraídas, o ciclo de valorização do capital tende a encurtar esse caminho, buscando se livrar da produção material de mercadorias (*valores de uso*), concentrando-se na transfiguração direta do dinheiro em dinheiro valorizado, o que corresponde ao plexo do capital financeiro. O predomínio do capital financeiro não elimina a produção direta da riqueza material que compõe o substrato da produção de valores, mas subordina o primeiro (a produção de mercadorias) ao segundo (financeirização), tornando a produção material cada vez mais irreconhecível.

O meio fundamental que conduz essa valorização é o “trabalho vivo”, ou seja, é a força de trabalho individual, representada no emprego dos meios de produção pelos trabalhadores individuais, destinados à finalida-

de de produzir “coisas” que servirão de veículo à valorização do capital. Como salienta Marx (2004, p.53), no processo de valorização capitalista “[...] não é o operário que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o operário”. Não é o “trabalho vivo” que se realiza e consome os meios de produção dando vida ao “trabalho morto”, mas ao contrário é o “trabalho morto” que suga a vida do trabalhador para manter-se de pé (MARX, 2004). Para vivificar o seu capital, os capitalistas necessitam da força de trabalho, mas só podem fazer isso de forma determinada pela jornada de trabalho. O desejo íntimo de todo capitalista seria de que o uso da força de trabalho fosse infinito, mas ele esbarra nos limites físicos e morais que variam conforme as condições sociais criadas pelos homens. A jornada de trabalho é delimitada por essas condições físicas e histórico-sociais e pode sofrer muitas variações em relação a sua duração.

A influência do capital sobre a vida do trabalhador não termina com o fim da sua jornada, nem se inicia com a sua entrada ao mercado de trabalho. Desde a concepção, o trabalhador está sob as regras estreitas do capital. Sua infância e juventude devem ser em larga medida uma etapa de preparo para o trabalho produtivo na vida adulta. Do ponto de vista do capital, os investimentos do Estado com saúde, educação, previdência devem levar em consideração a sua taxa de retorno. Podemos dizer disso tudo que, na conta do capitalista, a educação pública é considerada um custo marginal da produção. Um custo necessário, que deve obedecer à risca as taxas de lucro e rentabilidade estabelecidas pelo ciclo econômico do capital, que, por sua vez, encarece o valor final da mercadoria. Contudo, para manter a normalidade do processo de produção é preciso que a força de trabalho obtenha condições normais de funcionamento, “deve possuir o grau médio de habilidade, destreza e rapidez, reinantes na especialidade em que se aplica” (MARX, 2010, p. 229).

Todo incremento de capital, que pode ser observado por meio do desenvolvimento de uma nova tecnologia, aplicação de metodologia de trabalho ou descoberta de novos materiais, deve vir acompanhado, obrigatoriamente, da normatização das habilidades e conhecimentos fundamentais da força de trabalho. Ela deve ser adequada aos meios de produção e processos produtivos reinantes. A expansão e a obrigatoriedade do ensino cumprem em certa medida essa exigência de qualificação da força de trabalho.

O movimento de *autovalorização* do capital, por sua vez, não é simétrico ao desenvolvimento das relações de produção. Há momentos em que as relações de produção favorecem o alargamento das forças produtivas, impulsionando, por exemplo, o desenvolvimento da educação e da ciência. No entanto, a apropriação privada do excedente produzido e a inevitável redução da taxa de lucratividade “obstruem” as forças produtivas, produzindo um efeito retroativo sobre as relações de produção, implodindo-as (MARX e ENGELS, 2009). Essa é a expressão da crise que vivenciamos. O desenvolvimento das forças produtivas é infinitamente superior às condições de existência da vida burguesa. E para que a forma burguesa mantenha o comando das relações sociais, a burguesia busca vencer suas crises reforçando, por um lado, “[...] a destruição da massa de forças produtivas; por outro lado, tenta conquistar novos mercados e busca uma exploração mais completa dos antigos. [...] pavimentando o caminho para crises mais extensas e mais destrutivas” (MARX e ENGELS, 2009, p.19).

É deste modo que, depois de quase aniquilar as civilizações industrializadas, durante a disputa por mercados e a dissipação de uma enorme massa de forças produtivas entre as duas grandes guerras mundiais, a burguesia consegue retomar a sua supremacia sobre as relações de produção, desenvolvendo o capital a índices altíssimos de produtividade e de desenvolvimento social. Para isso, investiu pesado na reconstrução da indústria e ampliou por meio do Estado o acesso de uma pequena parcela da classe trabalhadora ao horizonte civilizatório da democracia burguesa. A escola foi um importante aparelho ideológico, que não somente qualificou a força de trabalho à nova etapa expansiva do capital, como também alimentou a ilusão de mobilidade das classes sociais, por meio do estudo.

Durante o chamado “período de ouro” da economia capitalista, a ordem era para que o Estado ampliasse seus investimentos em educação e escolarização da massa trabalhadora. Contudo, os antigos problemas próprios da acumulação e concentração capitalista voltam a emergir, e os volumosos investimentos do Estado em educação passam a representar uma taxa de retorno cada vez menor ao capital, sofrendo nas décadas subsequentes uma forte retração nos seus orçamentos. Não só isso, mas a própria implosão de capitais gerando “civilização em demasia, meios de subsistência em demasia, indústrias em demasia, comércio em demasia” (MARX e ENGELS, 2009, p.19) colocou em xeque os diminutos progressos

das democracias liberais, referentes aos direitos sociais e trabalhistas. A escola pública passa a ser vista com desconfiança pela intelectualidade burguesa que questiona o seu alto custo e sua baixa rentabilidade. É neste sentido que a reestruturação produtiva exige hoje também uma reestruturação escolar. A educação escolar se torna o grande problema da sociedade, pois o seu ensino já não estaria mais fornecendo às empresas a mão de obra qualificada para o novo tipo de trabalho, mais flexível. A escola e seus professores se tornam os grandes inimigos do orçamento do Estado. A primeira pelo alto custo de sua manutenção e o segundo pela ineficiência de seus métodos.

O mercado passa a intervir diretamente no funcionamento da educação escolar por meio dos organismos multilaterais e impor tanto a dinâmica das corporações privadas, como a sua ideologia. Para ter uma ideia desse assédio do mercado à educação pública, o Banco Mundial, criado em 1967, só passou a ter maior interesse nas questões educacionais dos governos, a partir da década de 1980, quando chegou a ter cerca de 27% dos seus financiamentos externos. Uma década depois, esse número saltou para 62% dos seus financiamentos (LAUGLO, 1997). Como todo banco, o Banco Mundial só empresta dinheiro a juros, mas, diferente de um banco comum, ele impõe aos governos a maneira como o empréstimo deve ser gasto. No Brasil, por exemplo, os empréstimos destinados aos investimentos em educação foram direcionados ao desenvolvimento de sistemas de avaliação educacionais, fundamentados nos princípios da competitividade e da produtividade (FIGUEIREDO, 2009).

Deste modo, o capital se mobilizou durante as décadas de 1990 e anos 2000, para impor um controle mais rigoroso sobre os gastos e conteúdos escolares, ao mesmo tempo em que buscou ampliar o seu ciclo privado de valorização, transformando os elementos característicos do processo educativo em produtos possuidores de valor de troca. Este movimento do capital possui traços muito peculiares, que trataremos na sequência, analisando seus efeitos sobre a política econômica e social brasileira, impondo um projeto educacional de explícito conteúdo neoliberal.

Retomada da ortodoxia neoliberal

Em meio ao aprofundamento da crise estrutural no topo do sistema, algumas economias periféricas dão sinais de prosperidade. Em 2008 a “crise

subprimes”³ nos Estados Unidos fez as principais economias mundiais, atreladas diretamente ao capitalismo *yankee*, sofrerem uma forte recessão. Enquanto isso, nos países que compõem o bloco do BRICS⁴, havia certa segurança dos investimentos, gerada por um período de crescimento econômico, impulsionando aumento do consumo interno destes países.

No Brasil, o presidente Luis Inácio Lula da Silva (PT), à frente de seu segundo mandato, chegou a afirmar que a crise mundial não passaria de uma “*marolinha*”. A injeção de investimentos públicos por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a ampliação do crédito pessoal, agindo concomitantemente ao aumento gradativo do salário mínimo, garantiram a robustez para que a crise passasse ao largo da economia brasileira. Sem se contrapor aos pilares da ortodoxia neoliberal, a política econômica brasileira conseguiu unir, por um curto período, desenvolvimento e alta lucratividade para o setor financeiro, inserindo uma grande parcela de trabalhadores de baixa renda no sistema bancário, por meio de programas como o Bolsa Família.

No entanto, a forte desaceleração das grandes economias mundiais, em especial a economia chinesa, trouxe em 2013 enormes dificuldades para a continuidade do neoliberalismo heterodoxo brasileiro. A pressão por um maior ajuste fiscal e controle inflacionário por parte do capital financeiro e das grandes corporações marca o rompimento da grande burguesia interna com a manutenção da política heterodoxa dos governos petistas. Mesmo conseguindo se reeleger em 2014, Dilma Rousseff (PT) não consegue governar. Na câmara e no senado a oposição, sustentada pelos grandes meios de comunicação, adota um discurso mais oclusivo contra as medidas anticíclicas do governo, obstruindo as tentativas de recuperação econômica dentro das perspectivas heterodoxas. Reduzir, cortar e privatizar o Estado são as únicas alternativas aceitas pelo grande capital. Na mesma medida, a grande mídia capitaneada pelo Grupo Globo inicia uma verdadeira “caçada

³ Tipo de crédito hipotecário considerado de risco. Possui taxas variáveis de juros, sendo que a taxa inicial é muito inferior às taxas fixas de um empréstimo normal. Nos EUA, milhares de tomadores de empréstimos hipotecaram suas casas, com vista apenas nas taxas iniciais e depois não conseguiram pagar as taxas posteriores. Para sanar as dívidas, os bancos e agências de crédito confiscaram os imóveis e revenderam com margem de lucros, uma forma de expropriação legal do capital.

⁴ A sigla representa a coligação entre as maiores economias emergentes com intuito de realizar acordos cooperativos para o desenvolvimento econômico dos países envolvidos. BRICS forma o acrônimo: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (*South Africa*).

às bruxas”, identificando o Partido dos Trabalhadores diretamente, e por vezes univocamente, aos escândalos de corrupção ligados à Petrobrás S.A. Sincronizados às ações da operação “Lava-Jato” sob o comando do juiz Sérgio Moro, a maior emissora de TV do país usa toda sua programação jornalística para dar informações, *links* ao vivo e publicidade ao juiz do caso.

Nutrido a animosidade de uma parcela da classe média, que nunca aceitou a vitória nas urnas do Partido dos Trabalhadores, a Rede Globo juntamente com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), outros movimentos financiados pelas grandes corporações e pela direita tradicional (Movimento Brasil Livre - MBL e o Vem pra Rua) iniciam um processo de protestos de rua pedindo o impedimento da presidenta Dilma. No dia 2 de dezembro de 2015, o então presidente da câmara Eduardo Cunha (PMDB) dá abertura ao processo de *impeachment* com a acusação de improbidade administrativa. Dilma teria cometido “pedaladas fiscais”, teria tomado empréstimos dos bancos para o financiamento dos programas sociais, o que é tecnicamente proibido pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Embora não tenha sido comprovado algum crime de dolo por parte da ex-presidente, seu afastamento completo do cargo foi finalizado em menos de um ano, com sessões convocadas nos fins de semana e votação do plenário transmitida em tempo real pelas emissoras de televisão. O grande capital decretou ali a morte das políticas heterodoxas, por meio de um grande golpe *midiático-jurídico-parlamentar*. Michel Temer (PMDB) assume a presidência e, mesmo tendo sido o vice da chapa de Dilma, inicia uma política avessa ao programa eleito nas urnas.

Com um amplo apoio midiático e parlamentar, Temer retoma a ortodoxia neoliberal, efetuando cortes nas políticas sociais. Seu primeiro ato foi tentar acabar com o Ministério da Cultura tornando-o uma pasta do Ministério da Educação. Precisou voltar atrás, mas transformou o Ministério da Cultura num mausoléu, reduzindo 40% do seu diminuto orçamento. Na mira de sua política de austeridade estabeleceu como principais objetivos a Reforma do Ensino Médio, a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência. Mas, não só isso, Temer encerrou programas como Farmácia Popular e Ciência Sem Fronteiras, diminuiu os orçamentos para a educação em torno de 18% e do ministério da Ciência e Tecnologia em 44%. Por outro lado, perdeu dívidas de grandes corporações, como os

20 bilhões em tributos não pagos pelo Banco Itaú e planeja a aprovação de um programa de refinanciamento de dívidas (REFIS) com corte de até 90% das multas de empresas devedoras.

Sem espaço para políticas sociais, o governo Temer conseguiu aprovar ainda um projeto de lei⁵ que limita os investimentos do Estado ao índice da inflação do ano anterior, incluindo educação e saúde, por vinte anos. É instaurado, com isso, um novo período na política nacional, marcado pela radicalização do neoliberalismo, no qual é possível observar a máxima estabelecida para as políticas de Estado: *tudo para o mercado e nada para o social!*

Ideologia e crise do capital na educação

Com definhamento das taxas de lucratividade e o baixo crescimento da economia, o capital concentra suas forças sobre o valor já produzido e não na criação de novos valores, embora isso seja imprescindível. O desdobramento disso, representado pela própria crise do capital, coloca em curso uma segunda “acumulação primitiva” - privatização máxima dos serviços, aumento das taxas de exploração do trabalho, tanto de forma absoluta, como relativa, ampliação do complexo industrial-militar, por via das guerras de baixa intensidade e guerras ao “Terror” (MÉSZARÓS, 2006), e uso exponencial da violência contra quem se opuser a isso.

Mas, como sabemos que a burguesia não pode levar a luta de classes até as suas últimas consequências, a disseminação da ideologia neoliberal se torna cada vez mais necessária. Não só do ponto de vista subjetivo, de aceitação do caráter burguês da crise, mas do ponto de vista técnico de reordenação da hierarquia do trabalho. Na educação, a crise resulta no empobrecimento dos conteúdos e ampliação de um exército de reserva semiqualficado flutuante, ou seja, trabalhadores que estão sempre prontos para qualquer tipo de emprego, sem que haja algum controle sistemático por parte do governo a respeito das relações trabalhistas, o que Braga (2012) denominou de “Precariado”. O assédio sobre os sistemas públicos de educação pelas corporações seria um retrato dessa sanha pela formação de um exército de reserva de “*precarizados dóceis*”.

⁵ A Emenda Constitucional n° 95 (BRASIL, 2016) ficou conhecida como PEC 55, quando do seu trâmite no senado. Alterou a Constituição de 1988, estabelecendo um novo Regime Fiscal, limitando as despesas da União por vinte anos, aos gastos realizados pelo ano anterior, corrigidos pela inflação.

Com a retirada de Dilma da presidência e o enfraquecimento do PT no congresso, o primeiro ato do governo de Michel Temer foi instituir a Reforma do Ensino Médio a fórceps. Sem estabelecer qualquer diálogo com os setores organizados do magistério, anui a Medida Provisória 746 encaminhada pela Comissão Mista e transformada em Lei em fevereiro de 2017⁶. A “reforma” institui, entre outras medidas, o Ensino Médio em tempo integral e a criação de itinerários formativos, com ênfase na formação técnica e profissional. O controle do Ensino Médio corresponde estrategicamente à regulação da normatividade da força de trabalho. Isso inclui não só quantidade de novos trabalhadores que serão inseridos no mercado, como também a qualidade desses trabalhadores, estabelecendo um padrão médio de capacitação para o trabalho. A “reforma” do Ensino Médio busca, de tal forma, inserir cada vez mais cedo o jovem no ciclo da expropriação do trabalho combinando formas de estudo com formação em serviço. Mas, diferente da formação técnica e profissional clássica, na qual havia o estreitamento da profissão a ser escolhida, o novo currículo profissional se preocupa hoje com uma capacitação genérica de habilidades e conhecimentos que podem ser facilmente treináveis no próprio setor produtivo em troca de certificações, como estabelece o artigo 4º da Lei 13.415/2017.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017)

Na mesma medida em que a “reforma” cria mecanismos que favorecem a formação em serviço e inserção direta do jovem no mundo produtivo, ela retira as possibilidades de contato com o conteúdo crítico desse universo.

⁶ Para uma análise detalhada da Reforma do Ensino Médio, ver Carvalho e Camargo (2017) e também o artigo de Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto neste dossiê.

Sem se preocupar mais com uma face democrática e cidadã do ensino, a “reforma” do Ensino Médio simplesmente fez desaparecer a obrigatoriedade das disciplinas do núcleo das humanidades, reforçando a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa para os três primeiros anos do Ensino Médio. Sob a perspectiva ideológica, a “reforma” apresenta uma estrutura pragmática, cujo objetivo é única e exclusivamente a formação para agir e pensar dentro dos limites do capital. É com esse espírito que Giambiagi (2017) defende a modernização do ensino no Brasil. Para ele, não são os problemas infraestruturais que mais causam atraso na educação brasileira; pelo contrário, tais problemas seriam naturais. O que seria a causa do atraso do Brasil frente às outras economias é o despreparo do aluno para viver na competitividade capitalista. Sobre isso afirma:

A realidade é que a maioria de nossas escolas não prepara os alunos e futuros adultos para encarar a realidade dura com a qual terão que conviver. O futuro cidadão aprende a se revoltar com o país e com o ambiente em que habita, mas sabe muito pouco sobre o que as nações fizeram para triunfar nesse mesmo mundo. Ele é muito mal preparado para encarar o mundo e a vida, o que requer, fundamentalmente: *1 - entender que a obediência à Lei deve ser uma das bases da prosperidade; 2 - perceber que o destino de cada indivíduo na vida dependerá em boa parte do esforço e da capacitação que for adquirindo ao longo dos anos; e 3 - ter um bom ensino de português, de língua estrangeira, de ciências e de matemática.* Em suma, se queremos que o país seja mais competitivo, teremos que fazer com que nossas escolas preparem os alunos para enfrentar a competição. (GIAMBIAGI, 2017, s.p., grifos nossos)⁷.

A fala de Giambiagi⁸ expõe abertamente o pensamento do empresariado brasileiro para a educação. Reflete também o espírito da “reforma” do

⁷ Ver crítica de Freitas (2017) ao texto de Giambiagi.

⁸ Fábio Giambiagi é o que podemos considerar um grande porta-voz do capital. Economista e superintendente da área de Planejamento e Pesquisa do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), é também um dos maiores especialistas brasileiros nas áreas de finanças públicas e previdência social. Faz parte do Departamento Econômico do BNDES desde 1996. Entre 1993 e 1994, trabalhou no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington (informações extraídas do site do Instituto Millenium).

Ensino Médio, que traz no seu interior um núcleo ideológico baseado na meritocracia e no esforço individual, transposto ao contexto atual de crise, ou seja, mais esforço individual, mais mérito e mais obediência, para se tornar um trabalhador competitivo. A competição intercapitalista é neste momento amoldada à condição de emprego do trabalhador. O trabalhador não só vende sua força de trabalho, mas compete entre os seus para se oferecer ao empregador. Desta forma, os capitalistas implodem a organização sindical, que se baseia na unidade das categorias para fazer a disputa salarial com os patrões. Está aqui a base ideológica para as alterações na política do trabalho, como, por exemplo, a validação do “negociado sobre o legislado”, que orientou a “reforma” trabalhista. A desintegração da formalidade do trabalho estabelece um novo padrão de trabalho desregulamentado impelindo os trabalhadores a uma espécie de empreendedorismo de si.

A resistência estudantil e luta contra-hegemônica

O anúncio da “reforma” do Ensino Médio causou a indignação de muitos setores ligados aos trabalhadores da educação e de intelectuais. Os sindicatos de professores de todo país prontamente se posicionaram contrários, a CNTE⁹ publicou análises dos efeitos da reforma, os Movimentos Sociais e partidos de esquerda também protestaram em suas páginas eletrônicas oficiais, mas foram os estudantes secundaristas que fizeram o maior enfrentamento. Em 2015, os estudantes secundaristas de São Paulo conseguiram reverter o processo de fechamento de uma centena de escolas estaduais, tendo como principal arma as ocupações. Num ato de desobediência civil, os alunos permaneceram nas escolas que sofreriam o remanejamento e exigiram do governo e sociedade a manutenção do seu direito à educação. O movimento logo se espalhou por todo o Estado e atingiu em cheio a opinião pública, fazendo o governo Alckmin (PSDB) recuar.

⁹ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) não só publicou prontamente análises sobre os efeitos nefastos da “reforma” do Ensino Médio, como também protocolou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) que foi apensada à ADIn protocolada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). A Ação foi julgada e considerada extinta pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin. O processo pode ser visto pelo site do STF: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5604&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>

A experiência dos secundaristas paulistas seria repetida no ano seguinte quando os estudantes paranaenses iniciaram o maior movimento de ocupações de escolas que o país teve conhecimento. Contudo, o contexto tinha se modificado. O enfrentamento desta vez era contra o Governo Federal e a pauta tinha um grau maior de abstração. Evitar o fechamento de escolas era uma questão muito mais imediata e de fácil compreensão da opinião pública, do que a luta contra uma PEC e uma “reforma” que mal tinham sido discutidas. As tentativas de identificar os estudantes como “baderneiros” sem causa, por parte da grande mídia, não conseguiram manchar a reputação do movimento que se mostrou organizado e responsável, garantindo a preservação e limpeza do patrimônio público. Mas a ausência de uma questão mais imediata fez o movimento se pulverizar.

Os objetivos de barrar a PEC 55 e a “reforma” do Ensino Médio não obtiveram êxito. Mesmo assim, as ocupações de outubro de 2016 podem ser consideradas a reação mais enérgica aos ataques neoliberais à educação pública. As ocupações conseguiram “furar” o bloqueio midiático que simplesmente excluiu do debate as análises contrárias à implantação de tais medidas. Escancararam a manipulação efetuada sobre a opinião pública e todo o processo autoritário com o qual o Governo encaminhou as medidas. Demonstraram, por outro lado, um maior nível de maturidade do Movimento Estudantil, que resistiu ao assédio midiático e às pressões políticas, por meio de uma organização horizontal e descentralizada. Mas, para além das questões organizacionais, a ação dos estudantes possibilitou desconstruir o discurso reacionário do desinteresse do jovem pela política. Ao mesmo tempo, reafirmou a importância estratégica da escola na luta contra a alienação do conhecimento na sociedade capitalista.

A burguesia sabe do potencial revolucionário da juventude, por esse motivo, procura manter o jovem em constante estado de letargia. Não só do ponto de vista propagandístico, alimentando a ideia de uma juventude consumista e narcisística, como também do aspecto estrutural, submetendo-a aos mais escandalosos níveis de exploração do trabalho. Conforme o relatório de Ipea de 2015 “metade dos/as jovens (50,9%) de 15 a 17 anos ocupados/as recebia menos que um salário mínimo em 2013. Entre os/as jovens de 18 e 19 anos ocupados/as, essa proporção era de 23,1%” (BRASIL, 2015, p.12). Os índices de informalidade nessa faixa etária são muito altos, com o agravamento da extrapolação da jornada de trabalho “[...] um terço dos/as trabalhadores/as brasileiros/as jovens

trabalha mais que 44 horas semanais, trazendo enormes dificuldades para a conciliação entre trabalho e estudo” (BRASIL, 2015, p.12). Mas é claro que devemos fazer aqui o recorte de classe. Embora possamos estar nos referindo ao termo genérico “juventude”, estamos tratando dos jovens filhos da classe trabalhadora. Há uma massa de trabalhadores jovens que precisa ser explorada e amoldada à moral capitalista. Nesse sentido, se revela o embate do capital contra a escola.

A obrigatoriedade do ensino no Brasil, da infância até a juventude, é uma conquista recente. Até 1971 a obrigatoriedade e gratuidade do ensino eram apenas para os quatro primeiros anos, do chamado ensino primário. Em face das pressões internacionais e do processo de “fordização” da indústria nacional, a ditadura decretou a ampliação da obrigatoriedade do ensino para oito anos¹⁰. É fato que essa ampliação do tempo escolar não veio acompanhada da referida qualidade do ensino, pelo contrário, trouxe um maior aparelhamento e controle do Estado ditatorial sobre a administração e os conteúdos da escola (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011). A formalização fordista/taylorista impôs à escolarização como um todo, e ao Ensino Médio em especial, um processo de “tecnificação” e embotamento do ensino.

Com a abertura democrática, porém, a possibilidade de exposição de concepções de mundo diferentes das oficialmente professadas pelo Estado abriu um leque maior para a discussão crítica da sociedade capitalista. Embora muito tímidas e dentro de um espectro liberal, tais concepções parecem incomodar a “*intelligentsia*” do capital. Como expresso na fala de Giambiagi (2017), não é interessante para os gerentes do capital que o futuro cidadão se revolte contra a situação de penúria em que vive, mas que ele tenha obediência às leis, se esforce no seu trabalho, saiba ler, escrever, fazer contas e falar inglês. Retomamos aqui a conhecida premissa gramsciana de que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1991, p. 37). O capitalismo não quer perder a sua hegemonia e isso exige (re)estabelecer estratégias para o controle total do sistema educacional, exercendo especialmente sobre o jovem em idade laboral o tacionamento da “empregabilidade”. Isso inclui a retomada do controle administrativo e ideológico do sistema escolar. Em termos

¹⁰ Em 2010 passou a ser de nove anos.

de controle administrativo, há um claro redirecionamento do capital em torno da educação pública, que compreende o fechamento de escolas e redução do aparelho público educacional. Da perspectiva ideológica há um reordenamento do discurso tecnocrático aliado a um irracionalismo gerencial que lança o jovem trabalhador na trama da desregulamentação do mercado de trabalho.

Ainda que de forma embrionária, os estudantes em suas ocupações puderam perceber o significado da escola como espaço de socialização do conhecimento e não apenas um braço do empresariado. Nesse sentido, as ocupações desenvolveram um verdadeiro movimento contra-hegemônico que colocou em questão o controle burguês sobre a escola. Como já apontava Engels (1986) em “Situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, os trabalhadores reconhecem uma educação séria, desde que não se misture com os interesses burgueses. Com as ocupações, os filhos dos trabalhadores demonstraram que querem e precisam da escola, mas não a escola burguesa. Experimentaram a luta política *in totum* e mobilizaram os setores progressistas num verdadeiro bloco contra-hegemônico que fez abalar os alicerces do poder. A reação do capital não pode ser organizada de outra forma, senão, pela mobilização dos setores mais embrutecidos da sociedade. Estes, por sua vez, apelaram para o uso da força policial¹¹, a agressão verbal¹² e o silenciamento das vozes contestadoras por meio de artifícios jurídicos, como o Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, expressão mais exata de um pensamento totalitário e de uma consciência obnubilada.

À guisa de finalização: a educação escolar e formação da consciência

O exposto deixa evidente que, independentemente do prisma pelo qual se focalize a educação escolar, ela, por sua natureza e especificidade, age especialmente na configuração da subjetividade dos indivíduos. Isso significa que a qualidade do ensino incide na formação de suas capacidades

¹¹ Em São Paulo as ocupações contra a Reforma do Ensino Médio foram dirimidas por meio da ação policial sem a expedição de qualquer mandado judicial.

¹² Movimentos de direita como o MBL (Movimento Brasil Livre) organizaram comícios em frente às ocupações e usaram as redes sociais, especialmente, para ofender e ameaçar estudantes que estavam mobilizados em ocupações. Na ocupação da UNICENTRO em Guarapuava-PR, os estudantes foram ameaçados de serem retirados à força pelo grupo “Unicentro Livre”, grupo ligado do MBL.

e, sobretudo, na formação da consciência e concepção de mundo das pessoas. A suposta “modernização” da escola propalada pelas reformas em curso e orquestradas pela ideologia neoliberal tem como princípio o abandono das formas clássicas de ensinar. O que entra em cena de modo avassalador outra coisa não é, senão, a desqualificação do ensino daquilo que incida positivamente na formação das pessoas como seres ativos e conscientes de suas possibilidades para serem sujeitos e não sujeitados da sociedade em que vivem. Sendo assim, a resistência e a oposição ao quadro conjuntural contemporâneo determina um claro posicionamento em defesa da função humanizadora da escola bem como o reconhecimento de que o *ser* da docência identifica-se com o ensino. Portanto, o ser do professor está na sua atividade social, que de certo modo o diferencia de outras atividades sociais.

A discussão do que o professor representa para a sociedade, o que ele realmente é, passa imprescindivelmente pela sua função social no processo de mediação, de transmissão, do conhecimento historicamente acumulado para as futuras gerações. Isso demanda, como uma das estratégias de resistência ao desmonte da escola e como parte do projeto político de superação das relações alienadas postas pela sociedade capitalista, o resgate e a luta sem tréguas em defesa da escola como lócus de humanização e de uma sólida formação de professores como uma das condições para tanto.

Destaque-se que os críticos que discernem do caráter de classe da escola, somente a tirania capitalista, somente a ideologia burguesa ali presente, esquecem que a educação escolar é antes de tudo uma objetivação do gênero humano e enquanto tal sinaliza o grau de domínio da humanidade sobre a natureza e sobre si mesma. Com isso, colaboram em voz altissonante com o predomínio de classe da burguesia sobre a educação da classe trabalhadora. Contrariamente, a escola só é uma escola de classe porque desde o seu surgimento, “[...] numa sociedade dividida em classes, a escola era uma escola de classe, só podia ser uma escola de classe” (SNYDERS, 1977, p. 30). De tal modo, escreveu Lênin (apud SNYDERS, 1977, p. 30), “[...] os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a escola; somente lhe mudam o caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante”.

Nesse sentido, certificamos que a atividade escolar pode ser um veículo que principia a relação consciente dos indivíduos com gênero humano,

possibilitando a formação de pessoas aptas ao enfrentamento daquilo que se impõe como obstáculo ao seu *dever ser*. A questão que se põe não é se a escola deve ou não desaparecer, não é se o ensino fundado na transmissão de conhecimentos coíbe a livre manifestação da criatividade ou não, mas é o de como é preciso anular o caráter burguês da escola. Sobre isso Snyders (1977, p. 30, grifo nosso) destaca que “Lênin definiu a escola como ‘instrumento de predomínio de classe nas mãos da burguesia’ e precisamente por isso se trata de a ‘transformar em instrumento de destruição deste predomínio’”. Tal fato se traduz na necessidade de afirmação de uma pedagogia que supere a educação escolar em suas formas burguesas, reconhecendo na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e representativos das máximas conquistas da humanidade uma das condições para que cada indivíduo, de fato, se insira na história.

Há que se reconhecer que para *assumir formas cada vez mais humanas* os indivíduos, necessariamente, precisam se apropriar das capacidades humanas produzidas objetivamente e subjetivamente pelo trabalho. Apropriarem-se delas em toda a sua complexidade. Mas isso não deve ser compreendido como uma responsabilidade unicamente dos indivíduos. Antes, porém, a apropriação da genericidade humana em suas formas mais desenvolvidas deve ser reconhecida como um compromisso social de todos os homens e, por conseguinte, como ato educativo. Reiteramos, contanto, que apenas a experiência individual não é capaz de abarcar toda a complexidade produzida pelo gênero. É preciso então socializar esse conhecimento, tornando-o disponível a todos os indivíduos.

Para dizer, de um do modo mais preciso, a apropriação do conhecimento atua de modo tanto quantitativo como qualitativo no desenvolvimento das capacidades humanas e sempre é preciso um acúmulo de conhecimentos para a geração de uma nova qualidade de conhecimentos. É fato, porém, que a qualidade dos conhecimentos transmitidos interfere na qualidade do desenvolvimento da personalidade, incidindo especialmente no desenvolvimento da consciência individual. Não é por menos que Vigotski chamou a atenção sobre o ensino dos conhecimentos científicos, reconhecendo-o como um promotor de desenvolvimento. Ele é enfático ao afirmar que o melhor ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Desta maneira, aponta o ensino dos conceitos científicos, não cotidianos, como forma privilegiada para a reorganização de todo o sistema psíquico.

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 181).

No processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, se articula uma série de funções complexas que exigem da criança uma maturidade que ela ainda não tem em definitivo, mas que estão em vias de se formar. Isso de certa maneira incide diretamente na formação da personalidade dos sujeitos.

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pela criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VIGOTSKI, 2001, p.196).

Como assegura Martins (2013), o ensino escolar alia-se às condições objetivas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que coloca como exigências fundamentais para a apropriação do conhecimento científico e execução de determinadas tarefas escolares: a observação, a atividade dirigida, a captação sistemática e minuciosa dos objetos e fenômenos, por meio de atividades que articulem as capacidades cognitivas como a comparação, a generalização, o planejamento e a abstração de certos conteúdos.

A atividade escolar permite promover alterações em todos os processos funcionais, no qual o desenvolvimento da linguagem possibilita a ampliação das conexões interfuncionais, influenciando positivamente no desenvolvimento da memória lógica, da sensação superior, da atenção voluntária, criando o suporte necessário para o desenvolvimento do pensamento teórico. O pensamento teórico que ultrapassa a condição de saber vivido da experiência, para assumir uma posição de “*saber sobre o vivido*”. É a capacidade de pensar por conceitos de fazer relações por abstração (MARTINS, 2013).

Evidente que a formação de conceitos científicos não influencia somente o pensamento. Uma vez que lhes são requeridas diversas combinações funcionais, que, de certo modo, organizam a forma de ser da pessoa, eles intervêm com propriedade na consciência individual da realidade e na própria personalidade dos indivíduos (Idem, 2013).

Contudo, não bastam os conhecimentos por si só, é preciso torná-los *inteligíveis*, viabilizando sua transmissão e apropriação pelos indivíduos. Com efeito, as concepções burguesas de educação, embora não prescindam do ensino, tendencialmente o flexionam ao reconhecimento das potencialidades naturais dos indivíduos e, com isso, o invalidam como forma adequada de educação. Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica vê no ensino sistematizado uma forma de saber escolar, no qual é fundamental ao ato educativo distinguir os conhecimentos e as formas de transmiti-los, de modo que promova a humanidade nos indivíduos.

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual. (MARTINS, 2013, p. 272)

Portanto, afirmamos o ensino escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como condição para o desenvolvimento dos indivíduos,

colocando na pauta política a apropriação dos saberes sistematizados como perspectiva de luta da classe trabalhadora, isto é, como forma de resistência e ação em direção à superação das relações de produção erigidas pela ordem do capital.

Referências

- BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRASIL. **Juventude e trabalho informal no Brasil**. Organização Internacional do Trabalho (OIT)/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: OIT, 2015.
- BRASIL. **Emenda Constitucional N° 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 de dezembro de 2016.
- BRASIL. **Lei N° 13.415/2017**. Diário Oficial da União. Ano CLIV N. 35, Brasília, 17 fevereiro de 2017, Seção 1, p. 1-3.
- CARVALHO, S. R.; CAMARGO, M. H. D. MP 746 e a desconstrução da licenciatura: estudo sobre a precarização do trabalho docente. In: **Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**, 03 a 05 de 2017. Organização de André Paulo Castanha e outros. Foz do Iguaçu: 2017.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. Rosa de Camargo Artigas e Reginaldo Forti. São Paulo: Global, 1986.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.
- FREITAS, L. C. Giambiagi: o que é a “boa educação”? **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. Publicado em 18 de junho de 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/18/giambiagi-o-que-e-a-boa-educacao/>. Acesso em 19 jun. 2017.
- GIAMBIAGI, F. **A educação dos nossos filhos**. Instituto Millenium: centro de pensamento. Publicado em 15 de junho de 2017. Disponível em: < <http://www.institutomillennium.org.br/artigos/fabio-giambiagi-a-educacao-de-nossos-filhos/> > Acesso em: 19 jun. 2017.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n° 100, p. 11-36, mar. 1997.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O Capital**. Resultados do processo de produção imediata. 2ªed. Trad. Klaus Von Puchen. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **O Capital: o processo de produção do capital**. Livro 1. Volume I. 27. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo à teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

As mediações entre a luta política e a educação escolar: o papel do sindicalismo na educação

MEDIATIONS BETWEEN POLITICAL STRUGGLE AND SCHOOL EDUCATION:
THE ROLE OF UNIONISM IN EDUCATION

Cláudio de Lira Santos Junior¹
Tiago Nicola Lavoura²

RESUMO

O artigo aborda as relações de determinação e reciprocidade entre a luta política e a educação escolar. Trata desta relação tomando a singularidade da atividade política nos sindicatos. Enfatiza o papel dos sindicatos, tal como proposto por Marx, como centros organizadores da classe trabalhadora e a atuação dos/das docentes como militantes culturais. Parte da conjuntura nacional marcada pelo golpe jurídico-parlamentar e por profundos ataques aos direitos trabalhistas e à educação pública universal, gratuita e laica, exigindo, daqueles que se contrapõem ao projeto de nação dos usurpadores e sua tentativa de impor ao campo educacional uma profunda regressão, o fortalecimento da resistência, superando a dicotomia entre o político e o pedagógico. Considera a primazia do polo político e propõe a construção da unidade dos trabalhadores da educação em defesa do Estado de direito democrático e das conquistas históricas da classe. Conclui apresentando elementos entendidos como centrais para um programa unitário em defesa da educação.

Palavras-chave: Educação Escolar. Papel do sindicalismo. Luta Política.

ABSTRACT

The article approaches the relations of determination and reciprocity between the political struggle and school education. It deals with

¹ Possui pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel-UFBA). E-mail: claudio_lira@hotmail.com

² Possui pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Professor Doutor do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA. Líder do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UESC). E-mail: nicolalavoura@uol.com.br