

## A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS LUTAS SOCIAIS DO MST

Jacqueline Aline Botelho Lima (PPGSS/UERJ<sup>1</sup>)

### Introdução

Começamos com a reflexão de um dos educadores do MST sobre a construção da “identidade” de classe. BOGO (2008), define a “identidade” em si como resultante de um movimento dialético, na medida em *que* “uma identidade sempre se contrapõe a outra identidade” (Ibidem p.28). Numa reflexão com Leonardo Boff, destaca que o capitalismo globalizado cria um conjunto de carências e de responsabilidades ao gênero humano:

É uma cultura que ameaça levar ao extermínio da humanidade e da biosfera, o que torna ainda mais urgente nossa responsabilidade frente à necessidade de defender e iniciar a construção de uma nova ordem, a partir da velha, com uma nova perspectiva, capaz de “cuidar da vida e da casa comum, a terra (Ibidem, p.30)

Neste sentido, na necessidade de preservação do gênero humano, “deveríamos” supor uma “identidade” entre aqueles que defendem a vida, ou seja, uma relação humanizadora entre homem e natureza, ou seja, entre homem e trabalho, assim como a negação do capitalismo, na medida em que neste modo de produção a relação (transformação) homem-natureza é alienante e degradante do homem. Para esta negação, portanto, é necessário que o trabalhador seja capaz de abstrair o trabalho concreto, produtor de valor de uso, que está na base da constituição da humanidade do homem - ser que transforma a natureza, produz objetos úteis de sua necessidade<sup>2</sup>.

Mas, para MÉSZÁROS (Ibidem,p.133) esta negação não deve se dar pela revitalização do capital, visto que só pode ser efetuada com base em um afastamento radical da lógica desse insensato e destrutivo controle orientado para a acumulação. O autor nos lembra que “por quase cem anos, aqueles que acreditavam nas virtudes da reforma e do socialismo evolucionista falavam da transformação da sociedade que conduz às relações socialistas da humanidade” e essas possibilidades foram descartadas.

---

<sup>1</sup> Doutoranda, bolsista CAPES pelo Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da UERJ.

<sup>2</sup>Num contato direto com a natureza, respeitando o papel dos países de Terceiro Mundo na divisão do trabalho (reprimarização da economia), o homem do campo tem cada vez mais condicionada pelo “valor” a dimensão concreta do seu trabalho. Justamente por não ser produto, mas sim mercadoria em seu fetiche, o resultado do trabalho dos mineradores, agricultores não poderá ser artigo “de sua necessidade” ou da necessidade de sua comunidade. Permanece a dimensão concreta do trabalho, mas, no capitalismo, determinada pelo capital e seu fetiche.

Recentemente os partidos socialistas da Segunda Internacional e seus associados “sofreram derrotas e reveses avassaladores em cada país particular: na França, na Itália, na Alemanha, na Bélgica e nos países escandinavos e agora há pouco também na Inglaterra, a quarta derrota consecutiva do Partido Trabalhista (sic)”. Estas experiências foram expressão da adoção de uma espécie de socialismo Mickey Mouse, em resposta à crise, “totalmente incapaz de intervir no processo social”.

Revela-se o equívoco em pensar que o sistema capitalista poderia funcionar melhor com um governo trabalhista, visto que a história demonstrou como os problemas tornaram-se mais graves e o sistema político demonstrou-se “incapaz de responder, porque opera sob os cada vez mais estritos constrangimentos do capital” (Ibidem, p.134). Desta forma, o capital não deixa mais nenhuma “margem de manobra”, fazendo da superexploração do trabalho e do esvaziamento dos espaços políticos uma unidade contraditória que, na ausência de organização e resistência dos trabalhadores, gera desidentidade. O MST tornou-se paradigmático por pelo menos três razões: 1) intenso processo de territorialização; 2) forma híbrida de organização; 3) por sua identidade. Ou seja, o MST é um movimento que consegue construir identidade dentro da adversidade econômica e política produzida pelo capital e sua composição sindical, popular e social, com relativa autonomia à estrutura do Estado, garante esta condição. Tratando da identidade, BOGO (Ibidem, 91) destaca que na diversidade brasileira não há uma única cultura camponesa, visto que os grupos sociais se apresentam de forma diferenciada, “dependendo da localização, etnia, forma organizativa, religião etc”. Neste sentido, para o educador, carece considerarmos que “os camponeses” não são uma sociedade à parte; eles recebem (pelos meios de comunicação, pela instalação das empresas capitalistas etc.) influências do “meio urbano” que desafiam sua formação cultural e também por isso, tentam resistir às transformações na produção material da vida que “mexem com seu modo de produzir a existência”.

Apesar da diversidade brasileira, que coloca restrições ao termo “camponês”, é importante ressaltar a resistência dos trabalhadores do campo aos fatores que os afetam “coletivamente”. Isto, contraditoriamente, revela uma defesa da cultura do trabalho do campo (ou “cultura camponesa”) que nasce na luta em defesa do direito ao trabalho com a terra e à “lida no campo”, entendidos como “vocaçao ao trabalho na terra” resultante da experiência de trabalho neste território.

Na luta pela permanência no campo, BOGO (Ibidem, 92) destaca que a alienação cultural ataca o modo de produção da existência dos trabalhadores e a formação das crianças e jovens (filhos dos trabalhadores do campo), visto que

A muitos dos nativos e aos que vivem nas regiões onde o capital já penetrou decididamente, ainda acreditando ser a educação o meio principal de ascensão social, sobra-lhes a alternativa de entregarem os filhos diariamente para que o Estado os eduque à sua maneira, levando-os para os povoados e cidades para escolarizá-los e domesticá-los nas escolas que atentam contra a cultura que conhecem, visando desenraizá-los definitivamente para que desabitem o espaço quando crescerem (Ibidem)

Partindo das considerações do autor temos alguns inimigos para a construção da identidade entre os trabalhadores do campo: o uso do conceito de campesinato e camponês e o avanço crescente do capitalismo no campo que busca ditar o modo de produção e reprodução da vida dos trabalhadores do campo, levando o agronegócio e oferecendo uma escola moldada pela filosofia burguesa, representada pelo autor na figura do Estado capitalista. Nas considerações de BOGO (Ibidem) o conceito “camponês”, que chegou ao país pela importação política, tentou se impor em meio à diversidade de formas produtivas do campo que é constituída em, pelo menos, cinco diferenciações que criam identidades locais e ambientais definidas:

a) pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos nordestinos, meeiros, assentados); b) condição social histórica sem definição de propriedade (quilombolas, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem-terra, acampados); c) localização geográfica e residencial (ribeirinhos, extrativistas, cizaleiros, fundo de pasto); d) assalariados temporários e avulsos que moram na terra, mas parte da renda extraem da venda da força de trabalho (diaristas, vaqueiros, peões); e) caboclos e comunidades indígenas.

Nestas linhas pudemos chegar à conclusão de que para a organização dos trabalhadores a partir da tomada de “consciência de classe para si” é preciso o conhecimento do modo de produção burguês da vida que nos desafia, sendo urgente para todo movimento dos trabalhadores que se organiza na produção social do espaço entender a atividade comum exercida em determinado território, mesmo que não se trate de seu “lugar de origem”.

## **1. A Escola Unitária: um projeto socialista**

Ao problematizarmos o dilema da dicotomia histórica entre educação técnica e educação humanista, ou seja, entre aquela profissionalizante e a clássica, partiremos da relação marxiana entre trabalho e educação. Aqui colocamos em evidência o desafio de resgatarmos na luta socialista o potencial criador do trabalho e de desvelarmos o caráter contraditório desta atividade sob a égide do capital. Frigotto (2008) destaca que assumir o trabalho como princípio educativo, implica que seja superada a visão utilitarista, reducionista de trabalho - visto apenas dentro do capitalismo, como atividade que aprisiona e escraviza os homens. Isto é, requer situar a possibilidade dos homens como sujeitos do seu devir para além do capital.

A relação entre trabalho e educação é antiga, nascendo ainda antes da Idade Média. Antes do surgimento das indústrias, no ambiente doméstico, nas comunidades primitivas. Educadores marxistas como Dermerval Saviani (2007) e Mario Manacorda (1995) nos ajudam na compreensão da divisão histórica entre trabalho e educação, fundamental para o entendimento da dualidade entre formação profissional e geral nas políticas educacionais brasileiras. A divisão histórica fundamental aqui tratada se desenvolve a partir da *apropriação privada da terra*, principal meio de produção dos homens, configurando duas classes fundamentais: a de proprietários e a de não-proprietários. Foi o advento da propriedade privada que tornou a classe dos proprietários privilegiada, visto que ela poderia viver sem trabalhar, enquanto os não-proprietários trabalhariam obrigatoriamente na garantia da subsistência e bem-estar de todas as classes. Portanto, desde as sociedades primitivas, o homem vive do trabalho, sendo sua posição na produção determinante das sua história política e intelectual (Engels, 1888, p.64).

A história nos conta que o surgimento da máquina torna evidente a expectativa do homem tornar-se livre do trabalho como instrumento de tortura.

A máquina foi sempre o grande sonho de libertação do homem; poder o ser humano poupar suas mãos, livrá-las dos calos [...] do *tripalium*<sup>3</sup> para levemente segurar o pincel da pintura **desinteressada** ou o lápis do desenho e da poesia [...] a máquina, obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo em cidadão político, culto e artista. (NOSELLA, 1987 p. 32)

---

<sup>3</sup> Ver em Salazar (1996, p. 58). A palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, que era um instrumento feito de três paus, usado pelos agricultores no plantio do trigo. Mais tarde, este instrumento veio a ser utilizado para tortura dos trabalhadores. Dada as condições adversas ao trabalho para largos estratos sociais (escravos, servos, etc.), o trabalho, ou seja, o *tripalium* incorporava bem o sentido de tortura, punição, pesar.

Contrariando as expectativas de libertação do homem, o surgimento da máquina expressou apenas a preocupação em aprimorar a extração de mais-valia na garantia da técnica a serviço dos interesses privados cuja finalidade social não era libertar os homens, mas escravizá-los no aprimoramento da extração de *mais-valia relativa*. Como destaca Frigotto (2007), a sociedade de classes mutila os seres humanos, quando nega aos filhos dos trabalhadores a escolaridade integral (técnica mais ciência), enquanto aos “mamíferos de luxo” reserva uma socialização alienante produtora de seres humanos que naturalizam a exploração. Quando diz que todo trabalhador é filósofo, Gramsci (2001) supera as concepções burguesas de trabalhador, de filosofia e principalmente de intelectual e evidencia que na ação prática dos homens estão incutidas concepções de mundo e filosofias.

A construção da Escola Unitária é uma reivindicação que deve estar no horizonte dos educadores que lutam pelo Ensino Médio Integrado, visto que sua realização unitária exige a materialidade histórica do poder popular e de um espaço público nos termos da Comuna de Paris. Isto é, exige uma postura nítida dos trabalhadores em relação ao Estado e aos governos na busca de autonomia para a construção de suas propostas educacionais, articuladas a um projeto de emancipação dos trabalhadores. Desta forma, a escola Unitária apresenta-se pra nós atualmente como um *devoir* que nos ajuda a pautar as propostas do Ensino Médio Integrado em prol das lutas dos trabalhadores através da centralidade que confere ao protagonismo destes sujeitos na construção da Escola do trabalho.

Esta escola aproxima-se da proposta de educação *politécnica* nos termos de Marx e Engels que concebiam as atividades de *trabalho e educação* como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática pelo acesso dos trabalhadores aos chamados princípios gerais e científicos do processo de produção, sendo a educação uma *mediação* para a intensificação da produção social, desenvolvimento humano e aprimoramento dos meios de produção da sociedade. (MACHADO, 1989, p.88-89)

## **2. Base material desigual e escola dualista**

Sabemos que sob o modo de produção capitalista, quando o trabalho busca o conhecimento científico-tecnológico, o capital (em sua busca por consentimento) oferece o conhecimento tecnicista, as habilidades e a gestão participativa. Porém, a contribuição do filósofo italiano está em demonstrar que a condição de intelectual do homem não está presa às amarras do capital, quando mesmo sob sua dominação pode fazer emergir sua condição de intelectual orgânico sendo o *Partido Político* sua sistematização fundamental que

pedagogicamente deverá mover a ação do educador no favorecimento de uma formação ampliada da classe trabalhadora (Nosella, 1992).

Esta distribuição desigual no campo do saber está na dicotomia entre Escola humanista ou clássica e Escola profissional, em que na escola clássica – acessível aos intelectuais tradicionais das classes dominantes - considerava-se a importância da cultura geral e filosófica, quando a Escola profissional privilegiava o conhecimento prático direcionado aos produtores das *classes subalternas*. Na perspectiva gramsciana, a Escola humanista teria um caráter mais *desinteressado*, sem preocupações em formar o aluno para as demandas imediatas do mercado, explicitando um caráter formativo e construtor dos interesses do educando, enquanto a Escola profissionalizante se configurava como escola “*interessada*”, onde o aprendizado estaria destinado a um fim único ditado pelo mercado, em desprestígio do conhecimento filosófico de cultura geral.

O que o autor nos propõe é uma escola que seja de cultura e de trabalho, intelectual e prática, humanista e profissionalizante em que o “profissionalizante” da escola perderia o seu viés estritamente diretivo e passaria a considerar no currículo escolar as necessidades dos alunos, além de criar espaços para que eles exerçam um protagonismo em seu trabalho. Privar o aprendizado profissional da reflexão seria praticamente impossível, segundo Gramsci (Ibidem), na medida em que nenhuma profissão está desprovida de conteúdos intelectuais e culturais, sendo os seres sociais quem as planeja e quem as executa.

O sentido último da Escola Unitária de Gramsci é “transformar em liberdade o que hoje é necessidade”, visto que o trabalho no capitalismo é um dos determinantes na construção da emancipação humana.

Esta liberdade não é abstração, mas historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica pela qual a alma se libera dos corpos; nem da liberdade do pecado na entrada para o céu [...] é a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador, o qual produz e define a política de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou com disciplina a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. (NOSELLA, p. 124 -125)

A Escola proposta por Gramsci fugiria à pura abstração da escola estritamente humanista e passaria a ter uma preocupação em proporcionar a todos os segmentos sociais condições iguais de pensar sobre a materialidade do mundo. Nela, o intelecto não se propõe inteligível, mas dialoga com o trabalho, permitindo que os subalternos ocupem o lugar dos dirigentes. Portanto, a associação trabalho e educação na escola unitária não

reflete uma rasa preocupação em garantir que o educando aprenda uma profissão que lhe garanta a subsistência, e nem retira apenas da escola o aprendizado para o trabalho, visto que é parte do debate da escola unitária desvendar que tipo de sociedade determinadas bases do trabalho ajudarão a criar ou a desconstruir. Ela propõe uma solução à dicotomia entre escola humanista e escola profissionalizante, através de uma nova relação entre teoria e prática no favorecimento da união entre trabalho, consciência intelectual e criação. Assim, todos deveriam partir de uma mesma base de iniciação ao trabalho e a sua correlata ciência, e a superação da crise dicotômica precisaria garantir a construção de uma Escola Única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Uma leitura conjuntural da Escola *Única* é feita por Warde (1977), quando considera ser esta escola mais eficaz no acobertamento das desigualdades, por somar instantaneamente teoria e prática. Para a autora, a Escola *Única* é difusora da concepção de que a escola oferece a mesma educação para todos, cabendo ao sujeito, através de seu esforço e “competência”, “fazer sua parte” para ascender socialmente.

De acordo com Savianni (2007), a concreticidade da Escola Unitária estaria na fase que hoje no Brasil é definida como Educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. O autor lembra ser a organização da sociedade contemporânea referência para a organização do ensino fundamental, considerando que o grau de desenvolvimento social exige um “acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade”.

Savianni (Ibidem) destaca que, enquanto no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é ainda indireta, *no ensino médio esta relação - tal como a entre o conhecimento e a atividade prática - deverá ser tratada de maneira explícita e direta, sendo papel fundamental da escola de nível médio promover a recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho*. Nesta etapa do Ensino formal, não é suficiente garantir o conhecimento geral, sendo relevante a explicitação da *forma* como a ciência poderá se converter em poderoso instrumental no processo de produção, exigindo um domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula no processo produtivo.

O raciocínio de Savianni está no plano das políticas públicas de educação, no entanto, a luta para a construção da Escola Unitária do Movimento Social é ainda uma

*intencionalidade pedagógica*, no sentido conferido por Caldart (2005). A realização desta intencionalidade passa pelos processos de construção da consciência e requer dos militantes uma reflexão sobre cada ocupação, cada marcha, pois “*há uma pedagogia presente na própria escolha das ações de cada momento, e também no jeito ou no processo de fazê-las...*” (Ibidem, p. 397).

Neste sentido, as escolas do MST ajudam a construir as “trincheiras do socialismo”, na direção estratégica da escola unitária dentro da qual o Movimento é um marco com suas experiências de autopedagogia que reafirmam ser a educação e a cultura constituídas e constituintes dos projetos societários, negando a concepção de educação, conhecimento e cultura neutros. (FRIGOTTO, 200-a)

### **3. A Escola como aparelho privado de hegemonia - Trincheiras do Capital**

A escola pode reproduzir a concepção dicotômica no “cuidar da ‘cabeça’ **ou** das ‘mãos’, resguardando o ensino técnico à classe trabalhadora e o intelectual às classes dominantes, tal como já propõe a separação histórica e classista entre teoria e prática. Há, neste sentido, leituras que argumentam que a escola ocupa um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, afirmando ser ele, de todos os aparelhos ideológicos, o único capaz de *inculcar* a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho. Porém, consideramos que a escola é instituição importante na construção da luta socialista, sendo no espaço da *contradição*, onde reside a possibilidade de transformação.

Também há leituras atuais da escola que *aparentemente* desconstróem o determinismo desta primeira interpretação. Para Bourdieu (1998), uma das visões mais tradicionais sobre a escola concebe a mesma como fortalecedora das *diferenças* já existentes na sociedade. Esta leitura favorece a individualização, porque considera ser possível ao sujeito - *prioritariamente* fora da escola, no espaço da família, e dentro de outros espaços da esfera público-privada - formar-se com qualidade, quando munido de um “capital cultural”. (BOURDIEU, 1998).

Pierre Bourdieu (Ibidem) diz ser provável, por um efeito da inércia cultural, que continuemos concebendo a escola como promotora da mobilidade social,

[...] segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que [o efeito da inércia cultural] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de

legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998 s/p)

Com Bourdieu (Ibidem) é reforçada a leitura da Escola como reprodutora das desigualdades sociais e “heranças culturais”, no entanto, é importante destacar que: a) “a escola libertadora”, no mesmo sentido que a escola emancipadora, ainda reconhece a instituição escolar como um dos fatores importantes no fortalecimento e não apenas na construção de uma determinada bagagem cultural; ela não tomará como princípio a mobilidade social-econômica, relacionada à promoção de carreiras e elevação das condições de vida das “classes” C, D ou E, mas a promoção de uma cultura de formação geral e específica para o trabalho; portanto, ela não busca apenas criticar a escola burguesa, nem se restringe a pôr outra em seu lugar, mas busca dialogar na construção de outra sociedade; b) a concepção de escola da educação emancipadora é mais ampliada, reconhecendo outros espaços formadores da cultura para além da instituição escolar; c) a inércia cultural trazida por Bourdieu (Ibidem) precisaria ser problematizada, porque reforça a ideologia do *capital humano* contida na idéia de que pode haver inércia no campo da cultura; e, por último, d) é urgente construirmos uma educação para além dos muros controlados pelo capital. Tudo isso é importante de considerar sem perdermos de vista outros dois elementos fundamentais. Primeiro: a contradição e a luta capital-trabalho não estão presentes apenas no espaço da produção, na infra-estrutura, mas também na superestrutura. No caso das escolas públicas, supostamente, teremos maior possibilidade de vitória das classes subalternas no campo ideológico pelo favorecimento da correlação de forças, visto que fora do espaço privado empresarial há menor risco de sanções diretas aos trabalhadores; Segundo, é possível (e é preciso) que os educadores se levantem contra a ordem do capital tanto na dita “esfera pública”, quanto na “esfera privada”, sendo necessário forjar a escola socialista na escola capitalista, e, nos limites das resistências dos profissionais de educação, é fundamental combiná-las com a construção de outras iniciativas de educação emancipadora como as das escolas do MST, sem perder de vista a importância da ocupação do Estado.

Há críticas tanto à visão reprodutivista da escola quanto à visão romântica que a coloca como “mola” fundamental da sociedade, destacando que tais visões valorizam pouco as lutas dos movimentos sociais e dos educadores na relação com a escola e com a educação. Reitero a crítica a uma visão puramente reprodutora e imobilista das ações da escola frente à ideologia dominante, e destaco neste trabalho a importância do resgate da

categoria marxista “contradição” para compreender que, nos espaços políticos (e todos os espaços são políticos), tese e antítese convivem na possibilidade de formação de uma síntese contrária à hegemônica.

Para entendermos o papel reservado à escola no capitalismo, poderemos nos remeter às análises do que, hegemonicamente, se espera do grau mais elevado do ensino (o Ensino Superior). Marilena Chauí (2003) nos dizia que por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, além de impedirem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. Numa análise das mudanças de foco dentro da universidade a partir da reforma do Estado, Chauí (Ibidem) destaca que a localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; e mais, que deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privatizado. Mas não só isso, a Reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social: Uma organização difere de uma instituição por se estruturar sob uma prática social determinada por sua instrumentalidade e a ela se refere um conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não se refere às ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas as operações definidas como estratégicas são balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de *gestão, planejamento, previsão, controle e êxito*. A instituição social aspira à universalidade, quando a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a *instituição* tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa, valorativa, enquanto a *organização* tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras.

Mas como foi possível passar da idéia de universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços? A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho; *da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe* e as formas de luta de classes. A sociedade aparece

como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e Natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra, porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem abstratamente “meio ambiente” instável, *permeado por um espaço e tempo virtuais* que nos afastam de qualquer densidade material. **Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar algo externo aos sujeitos. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se, mas** em contrapartida, no jogo estratégico da competição (no mercado) a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre *novos*, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novos micro-problemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobre-vida da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por pesquisa a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle.

Como destaca Leher (2005a, p. 51), a coalizão de classes do governo Lula está organizada sob o tripé *setor financeiro, agronegócio e exportação de commodities* "mais ou menos manufaturadas". Nenhum desses setores demanda uma universidade pública capaz de produzir *conhecimento novo*, e, tampouco, a formação massiva para o trabalho complexo, o que também traz reflexos à política de formação profissional e técnica. Como demonstra o autor, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu uma desvinculação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional via Decreto 2208/97, quando a expectativa era de que o novo governo revogasse e mantivesse o conceito de formação integrada prevista na LDB. Para Ciavatta (2006), este decreto representou o aprofundamento da separação entre a cultura escolar e a cultura do trabalho ao desvincular o ensino médio da educação profissional<sup>4</sup>. Após um longo processo, o governo revogou o referido Decreto em meados de 2004, contudo, um novo decreto, o 5154/04, foi editado.

[...] se de um lado [esse novo decreto] permite a articulação do ensino médio e profissional, o que é um avanço frente a situação criada pelo Decreto 2208/97, de outro, ao admitir a manutenção da situação vigente e, nesse sentido, ao legitimar a formação desvinculada que se difundiu

<sup>4</sup> Cf. Ciavatta (2006) e Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005a).

como rastilho de pólvora em todo país em virtude do referido Decreto, impôs, por conseguinte, grave retrocesso à formação profissional. Venceram os empresários do setor e as direções de escolas técnicas que operam na mercantilização dessa modalidade. A previsão de conversão dos CEFETs em centros Universitários, conforme prevê o anteprojeto de Lei da Educação Superior (versão de dezembro), é congruente com essa avaliação, assim como a política de Escola de Fábrica, os cursos de curta duração não acadêmicos, a certificação gradativa e a modularização nos cursos superiores de tecnologia. (LEHER, 2005a, p. 51).

Numa avaliação desses processos, Leher (Ibidem) analisa que, de acordo com as medidas implementadas até o momento, "as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva". A modernização do MEC coincide, no fundamental, com as agendas do Banco Mundial, do BID e da CEPAL para as instituições de educação superior públicas com racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da "qualidade" (Exame Nacional de Desempenho) "inspirada na teoria do capital humano" com vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (por meio de contratos); direcionamento do "mercado educativo" da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e **pragmatismo universitário**.

Segundo BARROS (2004), a educação tecnológica e a formação profissional constituem uma das áreas da educação brasileira que mais têm sofrido mudanças ao longo dos anos, sendo, de todas as formas de ensino, *a mais sensível ao posicionamento político, econômico e social dos governantes e de suas ideologias*. A educação profissional já mudou de nome várias vezes, sendo possivelmente a intervenção governamental e conjuntural o motivo. Ora ela está mais próxima do Ensino Médio, ora forma os estudantes em Nível Médio, porém exige o dobro de formação e carga horária que o ensino médio tradicional exige, voltando a ser uma opção articulada com o ensino médio.

A partir de 2005, ficava a critério das escolas a decisão em unir ou manter separados o ensino médio do ensino técnico de nível médio; cada estudante podendo decidir se queria seguir uma das três opções de articulação do ensino médio ao ensino técnico de nível médio: na mesma escola e com o mesmo currículo ou em escolas diferentes e com currículos diferentes, ou, então, após a formação no ensino médio.

Seguindo a mesma linha de argumentação de Leher (2005a), Barros (2004, p.107) destaca que os atuais Centros de Educação Tecnológica deveriam estar em permanente

sintonia com as Universidades federais, visto que atuam e formam profissionais de nível superior, e *deveriam estar subordinados à organização do ensino superior (Ministério da Educação), numa interface com diferentes Ministérios (Ciência e Tecnologia, do trabalho, da Agricultura, da Indústria e do Comércio)*. A autora nos relembra a trajetória da educação profissional no Brasil desde a chegada de D. João VI no país, quando a partir de um decreto, de 1809, foi criado o Colégio de Fábricas, no Rio de Janeiro- logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras - que possuía caráter assistencial e a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. A partir de 1840 foram construídas dez (10) casas de educandos e artífices em capitais de províncias, sendo a primeira delas em Belém do Pará para atender prioritariamente os menores abandonados. Em seguida foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, em que os desfavorecidos da fortuna tinham preferência na matrícula. Desta forma "Elas foram o embrião das atuais escolas técnicas" (Ibidem) e as Leis, decretos e portarias que se seguiram permitiram a equivalência dos estudos dos cursos da escola tradicional e da profissionalizante. Estas escolas continham propostas curriculares que acompanhavam o desenvolvimento do país, especialmente o desenvolvimento industrial com o acompanhamento no campo educacional dos Ginásios Orientados para o Trabalho GOTs e o Programa de Expansão em melhoria do Ensino PREMEN, conferindo ao ensino médio uma terminalidade profissionalizante.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, esse ramo de ensino passou a integrar as diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender o aluno matriculado ou egresso do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. Alterou-se a equivalência, reforçando-se o ensino básico para todos os cursos: profissionais ou não-profissionais. Como destaca Barros (ibidem), por longo tempo a educação profissional imprimia uma marca assistencialista, mas hoje temos a oportunidade de mudar esta concepção e incluir na revisão do Plano Nacional de Educação temas como empreendedorismo juvenil, educação urbana e rural, cooperativismo e associativismo<sup>5</sup>.

Conforme assinala Frigotto (2006), o ensino médio não tem como função estabelecer um vínculo direto e imediato com a profissionalização em sentido estrito, mas sim de formação básica de sujeitos ou cidadãos autônomos para atuarem no campo social,

---

<sup>5</sup> De acordo com o Decreto 5154/04, a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas em três níveis: 1) a formação inicial continuada de trabalhadores; 2) a educação profissional de nível médio e 3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

político, cultural e econômico. Milhares de jovens brasileiros estão condenados a cursos profissionalizantes desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral. Isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais e nem para o exercício autônomo da cidadania. Frigotto (Ibidem, p. 91) argumenta que o ensino médio integrado que era oferecido pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), foi desmantelado na década de 1990, mediante o Decreto 2208/96 que reinstalou o dualismo. Em 2004, mediante o Decreto 5154/04, o governo formulou a proposta do ensino médio integrado que amplia de 3 para 4 anos este nível de ensino de maneira que permita ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho em sua formação. Esta poderia ser uma perspectiva que superasse tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora, porém a proposta não avançou, tanto por falta de vontade política e recursos do governo para implementá-la, quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral. (Ibidem).

Um balanço histórico sobre o projeto de sociedade das classes dirigentes brasileiras, ou da burguesia brasileira, indica uma opção pela vinculação associada dependente e subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo. "Isto, como apontava Caio Prado Junior, desenvolveu, por um lado, a estratégia da cópia da produção científica, técnica e tecnológica e, conseqüentemente a opção pelo trabalho simples na divisão internacional do trabalho" (Ibidem, p. 92).

Concordamos com Stédille (2004b) e Arroyo (2006) na afirmação de que as experiências de formação do MST têm muito a contribuir na reorganização do campo educacional sob uma nova epísteme da educação dentro da construção de um outro modelo de sociedade buscado pelos movimentos sociais. É desafio ao MST formar os alunos na contramão de um projeto neoliberal feroz, marcado pela ofensiva classista do Estado no campo social, bem como encontrar um campo favorável na disputa interna da economia nacional para que os jovens formados em suas escolas tenham trabalho, sem serem sufocados pela modernização dependente do campo.

Temos muito a comemorar. Primeiro comemorar a lucidez de termos construído uma consciência de que o acesso à educação era fundamental, para "libertar" as pessoas, como dizia Paulo Freire. Libertar da escuridão, da ignorância, da falta de democracia. E também podemos comemorar, como conseguimos engajar milhares de companheiros e companheiras em atividades específicas da educação. E também temos a comemorar muitas conquistas, desde nosso programa de alfabetização de jovens e adultos, nossas escolas técnicas, como o IEJC. Nossos convênios com as universidades brasileiras, nossos programas de pós-graduação [...] a

tarefa principal do setor da Educação é continuar incansavelmente esse trabalho permanente de democratizar a escola e todas as áreas de conhecimento. (STÉDILLE, 2004b, p. 70).

Como destaca Stédille, é tarefa do Setor de Educação do Movimento orientar os demais setores, orientando o MST como um todo para que sejam construídas novas concepções e métodos, bem como novas formas de democratizar o conhecimento em todas as áreas. Como ponto crucial desta análise, consideramos o desafio em democratizar o conhecimento na área da produção como forma de negar a divisão social desigual do trabalho e do conhecimento, sendo, porém, fundamental que o movimento continue acelerando os processos de luta e pressão junto ao governo, na busca de construir uma mobilização geral na exigência do Estado de direito social, contra a exploração do homem e pela educação do campo, na garantia da recuperação da dialética teoria e prática no trabalho e educação.

#### **4. Desafios à organização de uma proposta unitária de educação**

Percebemos alguns desafios à organização dos trabalhadores para a construção de um projeto articulado de educação pública dos trabalhadores: Entendo a educação de nível médio do campo como campo fundamental para promoção dessa articulação por explicitar as contradições do trabalho na sociedade capitalista que colocam desafios à juventude do campo. Ao encontrar estas contradições na sua pedagogia do trabalho, o MST, juntamente com outros movimentos do campo, será desafiado a publicizar as contradições deste trabalho como forma de garantir legitimidade na luta contra uma cultura alienadora do campo. Neste sentido, a articulação campo-cidade, a articulação política entre as diferentes formas de organização dos trabalhadores (movimentos sociais, organizações sindicais e partidárias), bem como a conexão com as dinâmicas institucionais (Universidade, escola, etc) são fundamentais na construção de um projeto de emancipação humana que atravesse a educação, a cultura, assim como outras dimensões da vida humana.

Sabemos que não há projeto de educação (conservadora ou com vistas à emancipação humana) que não esteja vinculado a um projeto de sociedade, o que demonstra que a luta pela escola pública reivindicada pelos trabalhadores exige a consolidação de alicerces para a emancipação humana. FRIGOTTO (2009, p.2). Porém, encontrar os fundamentos para a construção destas bases é o desafio da demonstração concreta do materialismo histórico e do exercício da práxis revolucionária.

Neste caminho, como destaca o autor, é importante estarmos atentos à **educação do campo** como portadora de mediações que “qualificam a práxis na luta contra-hegemônica pela superação do projeto societário de capitalismo dependente e das relações sociais capitalistas”(Ibidem). Isto se torna possível pelas contradições que esta educação explicita a partir das suas experiências de formação humana que convivem, em contraste, com a hegemonia da pedagogia do capitalismo alienador.

Este contraste é o mesmo visto entre o trabalho humanizador e o trabalho alienador do homem e revela que esses dois projetos de educação em sociedade revelam projetos societários absolutamente contrários. Portanto, por ultrapassar a formação escolar e qualquer pedagogia do ensino, o que a educação do campo faz é denunciar a contradição capitalista, enfrentando, no projeto conservador, a sua direção estratégica da formação humana.

Na superação do capitalismo, que implicaria uma superação do trabalho alienador, exige-se uma reflexão dos movimentos sociais sobre as possibilidades de transformação da ordem social, numa identificação dos pontos fundamentais (estratégicos) de atuação do capital. Ou seja, aos movimentos sociais, cabe o papel de identificar quais projetos da sociedade capitalista devem atacar com maior ênfase por serem reveladores do nexo entre **“movimento orgânico”** do capital e **“movimento conjuntural”**.<sup>1</sup>

Numa investigação de nossa realidade, não há dúvidas que a luta no Cone Sul contra os regimes ditatoriais foi legítima e correspondeu a avanços constitucionais importantes aos trabalhadores, “tais como os apresentados no Capítulo III da Constituição Federal de 1988 -“Da Educação, da Cultura e do Desporto”(LEHER, 2001, p.146). Mas, para além do seqüestro aos direitos civis e políticos, os trabalhadores também vivenciavam, naquele momento, a aceleração da condição capitalista dependente de seus países, que tornou-se possível pela política de conciliação de classes economicamente dominantes, viabilizadora do projeto de parceria entre o moderno e o arcaico improdutivo, que tornava mais distante a possibilidades de construção de um Projeto Nacional de Desenvolvimento.

A forte repressão às organizações dos trabalhadores nos anos de ditadura era prerrogativa à política de “[...] articulação de militares com empresários ligados ao grande capital nacional e estrangeiro, apoiada pelos latifundiários e políticos conservadores [...]” (BADARÓ, 2009, p.101) e, desta forma, todo projeto latino-americano de visibilidade nacional estaria articulado aos interesses internacionais de manutenção da subordinação capitalista desses países. Por este motivo, a ditadura empresarial-militar não poderia ser

vista apenas como um ataque ao direito de participação e organização dos trabalhadores. Para além desta tragédia que representava a “intervenção pós-golpe em 383 sindicatos, 45 federações e 4 confederações” (Ibidem) ela representava um “desmantelamento da oposição socialista”(LEHER,2001,P.158) e um ataque a qualquer projeto popular de desenvolvimento que questionasse aquele modo de produção material da existência em curso.

O governo de Vargas recompôs as frações da classe burguesa, rearticulando os interesses em disputa, em que antigas e novas formas de dominação se potencializavam em nome do poder de classe. **Configura-se a “modernização do arcaico”, o transformismo e não a ruptura das estruturas da desigualdade.** FERNANDES (1974; 1981a) nos diz que, no plano estrutural, **as crises de conjuntura entre as frações da classe dominante são superadas por processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno.** Assim, após a Revolução Constitucional de 1932, não se observa uma eliminação da oligarquia agrária ligada ao Brasil arcaico ou tradicional. (LIMA, 2008, p94)

Dentro da mesma escola de pensamento de Florestan Fernandes, Francisco de OLIVEIRA (2003), também se contrapôs à tese da estrutura dual onde um país arcaico e tradicional amarra ou impede avanços do país desenvolvido e moderno. Para o autor, a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido, se alimenta na particularidade da sociedade capitalista dependente, de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Desta forma, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais, se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. (Ibidem,p.94)

O atraso era unidade contraditória em contraposição às formulações duais entre atraso e desenvolvimento. A modernidade da década de 1970 podia ser entendida como o uso que o setor moderno da economia fazia do setor “atrasado”, na realização de uma unidade contraditória entre os pólos. **O pólo dinâmico servia-se do atrasado para desenvolver-se. Esta análise rompe com uma suposta clareza de oposição entre burguesia nacional e setores agrário-exportadores, bem como entre capital financeiro e capital produtivo. (Ibidem, p.95)**

Para MARINI (1985, p. 198), a classe operária é convocada a assumir em grau cada vez maior a iniciativa política e a levantar para o conjunto da sociedade uma alternativa à dependência, à injustiça social e à opressão estatal, consubstanciais à solução burguesa. Esta iniciativa exige a identificação de elementos conjunturais que estão atrelados à

estrutura orgânica do capital. Nas políticas educacionais podemos incluir a pedagogia das competências que atingem “em cheio” o nível médio, chegando ao ensino superior.

### Referências Bibliográficas:

ARROYO, M. Que Educação Básica para os Povos do Campo? *Boletim de Educação*, São Paulo, n. 11, p.125-135, Set. 2006. Edição especial (Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária).

BADARÓ, M. Trabalhadores e Sindicatos no Brasil. SP: Expressão Popular, 2009.

BARROS, H. H. D. de. Educação Tecnológica e Formação Profissional. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2004. p 107-114.

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

CALDART, R. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: *Seminário Estadual da Educação do Campo*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mar. 2005

CHAUÍ, M. Universidade: por que e como reformar? *Movimento: Revista da União Nacional dos Estudantes (UNE)*. SP, n. 9, Out. 2003, p.7-12.

CHESNAIS, F. *A Mundialização Financeira: gênese, custos e riscos*. SP: Xamã, 1998.

CIAVATTA, M. Os Percursos de Formação Integrada entre Educação Geral e Formação Profissional. *Boletim de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 77-89, set. 2006. Edição especial (Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária).

FRIGOTTO, G. *Questões para as Entrevistas com Intelectuais*. [S.l.: s.n., 200-a]. Documento mimeo.

\_\_\_\_\_, CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. *Ensino Médio integrado - Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. *O ITERRA e a Educação no MST: um olhar de educadores*. [S.l.: s.n.], 2006. Documento mimeo.

\_\_\_\_\_. Os jovens e o ensino técnico. Observatório Jovem. Rio de Janeiro, 18 dez. 2007. Entrevista. Disponível em: [http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=398&Itemid=5](http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=398&Itemid=5)>. Acesso em: 18 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENRO, T. Reestruturação agilizará Ministério. *Revista do Ensino Médio*, n. 4, ano II, p.11, 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. v. 2, 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 6v.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: *Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*; GENTILLI, P; FRIGOTTO, G (orgs); SP: Cortez/[Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

\_\_\_\_\_. ProUni é “bóia de salvação” do ensino privado. *Correio da cidadania*. São Paulo, 20 set. 2004, Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=29255>>. Acesso em: mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação no governo Lula da Silva: reforma sem projeto. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 34, p. 46-54, mai. 2005a.

LIMA, Jacqueline A. B Trabalho, Educação e Emancipação Humana: O Movimento Sem-Terra e os Horizontes para o Ensino Médio do Campo. Rio de Janeiro: PPFH/UERJ, 2008.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MARINI, R. M. O Movimento Operário no Brasil. *Política e Administração – Movimentos Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro. Edição Especial, v.1, n.1, p. 173-200, mar. 1985.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação: do tripalium da escravatura ao labour da burguesia à poiésis socialista. In: GOMEZ, C. M. et. al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987. p 27-41.

\_\_\_\_\_. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MACHADO, L. Politécnica, Escola Unitária e Trabalho. SP: Cortez: Autores Associados, 1989

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANNI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SALAZAR, S. Notas sobre a relação Trabalho-Educação na realidade brasileira. *Em Pauta*: revista da Faculdade de Serviço Social - UERJ, Rio de Janeiro, n. 8, p.57-72 out. 1996.

STÉDILLE, J. P. Entrevista de João Pedro Stédille. *Boletim das Pastorais Sociais, CNBB*. [S.l.: s.n.], dez. 2004. Entrevista. Documento mimeo.

WARDE, M. J. *Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Ed. Moraes, 1977,

<sup>i</sup> De forma geral, os *Movimentos orgânicos* são fenômenos relativamente permanentes, que abrem caminho à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos e os *movimentos de conjuntura* caracterizam-se como fenômenos ocasionais, imediatos, quase acidentais, que certamente dependem de movimentos orgânicos, mas seu significado não possuem um alcance histórico amplo. (GRAMSCI, 2002, 3, p. 36-37)